3

Renovación pedagógica

J. Jolibert
R. Gloton

El poder de leer

Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN



El poder de leer

Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura

Josette Jolibert
Robert Gloton
compiladores



Título del original en francés:
Le pouvoir de lire
© Casterman

Traducción: María Angélica Semilla

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Quinta edición: febrero del 2003, Barcelona

© Editorial Gedisa, S.A.
Paseo Bonanova, 9 1º-1ª
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
Correo electrónico: gedisa@gedisa.com
http//www.gedisa.com

ISBN: 84-7432-048-8
Depósito legal: B. 6047-2003

Impreso por: Romanyà Valls
Verdaguer, 1 – 08786 Capellades

Impreso en España
Printed in Spain

INDICE

CAPÍTULO II

LISTA DE COLABORADORES

ALBERT, Marie Paule, maestra en Montpellier.
AMBITE, Claire, profesora en el CES de La Ciotat.
AMBITE, Vincent, director del CES de Cassis.
ASSOUS, Gisèle, profesora de lengua en Bagneux.
ATTAR, Colette, profesora de matemáticas en Bagneux.
BARBERET, Jean, antiguo director de la escuela de la calle Le Vau (del Grupo experimental del vigésimo distrito de París), redactor jefe de *Dialogue*, la revista del GFEN.
BOUGHOURLIAN, Gérard, ex maestro del Grupo experimental de pedagogía activa funcional del vigésimo distrito de París; profesor del Centro nacional de formación de profesores en Montlignon.
CIMAZ, Jacqueline, consejera pedagógica de educación especializada.
COMBES, Claude, profesor en el liceo de Saint-Girons.
COSEM, Michel, escritor, director de la revista poética *Encres Vives*; fundador de la revista GFEN, *Cahiers de Poèmes*.
DUBOIS, Jacqueline, crítica de obras infantiles.
DUBOIS, Raoul, crítico de obras infantiles; vicepresidente de los Francs y Franches Camarades.
DULOUM, Marie, estudiante de ciencias humanas en la universidad de Toulouse.
DUMEIX, Josette, bibliotecaria de Bagnolet; una de las responsables de la Asociación de bibliotecarios de la región parisiense.

ÉPIN, Bernard, maestro, crítico de libros infantiles.
ESCHENBRENNER, Christine, educadora en la Casa de niños inadaptados «Renouveau», 95160 Montmorency.
FRANÇOIS, Frédéric, profesor de la universidad René Descartes, París.
FOURRIER, J., profesor del CET «Guynemer», Grénoble.
GLOTON, Robert, inspector departamental honorario de la educación nacional; fundador del grupo experimental de pedagogía activa funcional del vigésimo distrito de París; presidente del Grupo francés de Educación Nueva (GFEN).
GRATIOT-ALPHANDÉRY, Hélène, directora de la Escuela Práctica de Altos Estudios; redactor jefe de la revista *Enfance*.
HELD, Claude, profesor de letras, escritor de obras para niños.
HELD, Jacqueline, escritora de obras para niños; profesora de la Escuela normal.
JACQ-LE-DOUR, Marie-Louise, profesora de la Escuela Normal de Montpellier.
JEAN, Georges, profesor de la Facultad de Letras, Le Mans.
JOLIBERT, Josette, profesora de la Escuela Normal de Montpellier; animadora de investigaciones sobre la enseñanza del francés; secretaria pedagógica nacional del GFEN.
LACOMBE, Geneviève, profesora de ciencias naturales en el liceo de Saint Gaudens.
LAFITE, René, profesor del liceo Saint-Gaudens; animador de la revista del GFEN, *Cahiers de Poèmes*.
LASSALAS, Paulette, directora de la Escuela normal de Poitiers.
LAUQUE, Chantal, estudiante de ciencias humanas en la Universidad de Toulouse.
PLAISANCE, Éric, profesor del Centro nacional de estudios y de formación para la adaptación escolar y la educación especializada en Beaumont-sur-Oise.
PROBOUSSEVITCH, Michèle, directora especializada de la escuela comarcal de perfeccionamiento de Gonesse (Val-d'Oise).

ROMEAS, Aline, profesora de la escuela normal de Saint-Etienne; miembro del Consejo de administración del CRILJ.
ROMIAN, Hélène, jefe de trabajos del INRDP; responsable de la Unidad de investigación francesa de primer grado.
SÈVE, Lucien, filósofo.
SORIANO, Marc, escritor; profesor de la universidad de Bordeaux III.
TAILLEU, Aimé, delegada regional de los CEMEA en Montpellier.

PROLOGO

Nunca se han publicado tantas obras acerca de la lectura, su significado en el mundo actual y su lugar en el mundo del mañana como en la actualidad. Hoy se anuncia la muerte del libro como consecuencia ineluctable del paso de la «civilización de Gutenberg» a la de la imagen. Es un signo reconfortante de la inquietud que suscita el cuestionamiento de un modo cultural que hasta el presente se había estimado tan esencial como irreemplazable y de la necesidad de ver más claro en el campo de una realidad particularmente confusa.

Hoy conocemos muy bien dos hechos en apariencia contradictorios: de una parte, la producción y venta de libros han alcanzado una amplitud desconocida hasta ahora; de otra, y con relación al volumen de esta producción, la cantidad de lectores ha disminuido asombrosamente.

En momentos en que hubiéramos podido temer que la lectura, bajo la implacable presión de los productos de la civilización de la imagen, se extinguiera discretamente, como sofocándose, constatamos que la alimentación ofrecida por los editores al apetito de los apasionados del libro nunca ha sido tan extensa, rica y variada. Y las librerías, aun siendo en Francia tan numerosas como los bares, tienen una clientela fiel y hasta el momento no se han quejado. El problema del lector actual no es tanto encontrar materia con que alimentar su deseo como poder, cosa a menudo difícil, efectuar una elección acertada.

Pero ¿quién lee? ¿Qué se lee? Hoy sabemos que Francia es uno de los países de Europa en que menos se lee; y sabemos también que, si bien los franceses dedican una media de unos 35 minutos diarios a la lectura, consagran dos veces más cantidad de dinero a la compra de periódicos y revistas que a la de libros, y que gastan más dinero en tabaco que en libros. Tampoco es ocioso señalar que el 50 % de los libros leídos son novelas policíacas y que sólo el 2 % son obras de carácter político, científico, técnico o filosófico. También es motivo de reflexión una reciente encuesta del Sindicato de Editores; nos revela que quienes más libros leen son también quienes más frecuentan los cines y teatros, los que hacen deportes y viajan; y que existe una significativa relación entre el amor a los libros y el amor a la música, entre la cantidad de libros y la cantidad de discos que se poseen. Todos estos elementos componen el aspecto material de la cultura, y el lugar preponderante que en él ocupa el libro testimonia suficientemente la función esencial que sigue desempeñando en la vida del hombre moderno.

En nuestra sociedad constatamos que la cultura, además de no dividirse, se reparte mal. Lo cual es efecto de la ley capitalista por la cual cuanto más aumentan la producción y consumo de los bienes, más aumentan las desigualdades entre ricos y pobres, más se acrecienta la distancia entre los afortunados y los desfavorecidos. Nuestra sociedad sólo otorga a algunos el poder de leer; o sea, de acceder más rica y eficazmente a un nuevo poder sobre sí mismos y sobre los demás. Hoy día, cuando se ha experimentado personalmente el poder de leer, es un acto de justicia social trabajar para desarrollarlo en quienes están privados del gusto y la necesidad de leer.

Por esta razón la presente obra quizá no sea un libro como los demás: la necesidad de distribuir una riqueza aparentemente disponible para todos, pero concentrada de hecho en manos de sólo una parte de los hombres y las mujeres, da una profunda unidad a un trabajo de equipo que, exteriormente, podría parecer una simple yuxtaposición de opiniones personales de ciertos especialistas. En realidad se trata de especialistas animados por el deseo de hacer de la investigación científica un factor de justicia social, deseo que alimentó el espíritu de los fundadores del Grupo Francés de Educación nueva, que conservamos desde hace cincuenta años.

Puesto que no nacemos «no lectores», puesto que todos los hombres poseen ese apetito de conocer, tan vivo en los niños, que la lectura satisface en gran medida, debemos convertirnos en lectores.

Está privado del poder de leer aquel que no ha aprendido a dominar el sistema gráfico que permite, al mismo tiempo, codificar por medio de la escritura y descodificar por medio del desciframiento de los mensajes transmitidos. Ese poder instrumental es necesario, especialmente, como condición de esa lectura rápida sin la cual no hay lectura inteligente; pero dista de ser suficiente, ya que, entre nosotros, la cantidad de analfabetos es ínfima aunque exista tanta gente que no sabe leer.

Está privado del poder de leer el que no dispone del poder de comunicarse con el otro en un diálogo auténtico aunque implícito, ya que en el caso de la lectura de un texto el interlocutor está ausente. Ese diálogo, posibilitado por la identidad de los lenguajes, es indispensable para la comprensión del mensaje.

También está privado del poder de leer el que no sabe comprender un texto con una actitud espiritual esencialmente crítica.

O sea que el poder de leer le está dado sólo al que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, al que sabe adoptar esa actitud a la vez de espera y de interrogación con relación al otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que sabe escuchar —y escucharse—. Sartre tiene razón al ver en la lectura la síntesis de la percepción y la creación. Quien posea ese poder de compromiso total en la búsqueda del diálogo tendrá necesariamente el gusto por la lectura; y la riqueza de la producción literaria será para su deseo una excitación permanente. Quien no haya

adquirido esta actitud a la vez intelectual y sensible no sabrá leer. La ausencia del poder de leer implica necesariamente la del placer de la lectura. De ahí que sea comprensible que tanta gente no lea.

Esta reflexión nos permite también medir hasta qué punto el poder de leer dista de reducirse a una simple cuestión instrumental: es el fruto de toda una educación. Si el libro conduce a la lectura, no debemos olvidar que, para llegar al libro es indispensable cierto nivel de cultura. Esta observación plantea en términos nuevos el problema pedagógico de la lectura. Tanto el dominio del instrumento como la lectura del libro deben adquirirse por medio de una cadena funcional, global, integrada a todo el proceso de formación.

La escuela actual —y la pedagogía que en ella se practica— quizás tenga una parte de responsabilidad en esta situación global que aleja a tanta gente de la lectura. El análisis de las causas de la desafección con respecto a la lectura está lo suficientemente avanzado como para que el equipo responsable de esta obra haya preferido centrar su estudio en la naturaleza del poder de leer, en las vías y medios que conducen a su conquista. Apoyado en un trabajo experimental prolongado por la práctica, este estudio refleja el estado actual de la investigación científica sobre la materia. Seguramente constituirá una preciosa guía para todos los educadores deseosos de una verdadera renovación de la pedagogía.

ROBERT GLOTON

NOTA PRELIMINAR

No podemos proponernos como único fin «hacer leer» a los niños y a los adolescentes. ¿Leer qué? ¿Cómo? ¿Y para qué?[1] Sabemos perfectamente que la lectura, según el caso, puede ser:

— un instrumento suplementario de alienación;

— un encuentro que no se produce;
«Y quién sabe si vosotros escucháis
¿las palabras que siembro en el viento negro?» (Aragón, cantado por Jean Ferrat);

— un encuentro que se ha realizado (encuentros...) y que puede convertirse al mismo tiempo en una delicada herramienta de la formación de la personalidad y en una formidable palanca para la transformación del mundo.

A este poder, *hecho de placer y eficacia,* es al que nos interesa accedan los niños y los adolescentes, y en particular todos aquellos que actualmente son víctimas de ese fenómeno institucionalizado: el fracaso escolar.[2]

Somos educadores —maestros la mayoría— y hemos con-

1. *Cf.* Pierre Gamarra: *La lecture: pour quoi faire? Le livre et l'enfant,* colección «Orientations/E 3», Casterman, París, 1974.

2. El Grupo Francés de Educación nueva (GFEN) es autor colectivo de la presente obra. En ella se aprecia de nuevo la orientación fundamental de ese movimiento pedagógico: por una escuela realmente democrática, contra la segregación escolar; por una orientación científica de la pedagogía (sede nacional, 24, avenue Laumière, 75019, París).

cebido esta obra como una *herramienta de trabajo* para educadores. Por ello hemos intentado:

— acotar y discutir algunas cuestiones claves actuales;

— reunir informaciones referentes a las adquisiciones más recientes de la investigación científica o a sectores que no siempre los maestros conocen bien, como, por ejemplo, la literatura infantil;

— presentar algunos informes sobre las experiencias elegidas entre las más significativas de una gestión conjunta.

Con tales fines hemos utilizado: las capacidades de diversos «especialistas», miembros o amigos del GFEN; los trabajos de los grupos del GFEN y todos los documentos ya existentes interesantes.

Una rápida ojeada al índice de materias podría dar la impresión de un rosario de intervenciones yuxtapuestas. De hecho, se trata de la yuxtaposición voluntaria de contribuciones globalmente convergentes pero que abarcan, en cada caso, un aspecto delimitado de la conquista del poder de leer. Corresponde al lector activo extraer de ellas una síntesis creadora y adaptada a sus propias tareas educativas.

También hemos querido que esta obra cumpliera una función de *gran agente de intercambio:*

entre investigadores universitarios y maestros;

entre maestros y bibliotecarios;

entre maestros de los diversos ciclos; [3]

entre pertenecientes al AFEF, animadores del INRDP, militantes de los movimientos pedagógicos, etc.;

entre lectores comprometidos en una acción educativa (de ahí las múltiples referencias bibliográficas partidistas y parciales).

La cerrazón y la ignorancia recíprocas son absolutamente lamentables *tanto* para los niños y los adolescentes *como* para los maestros e investigadores.

Sin embargo, no pensamos que lo uno esté en lo otro y a

3. ¿Qué profesor del primer ciclo sabe lo que se hace en el parvulario para el acercamiento a la lectura, y viceversa?

la inversa. Nos hemos preocupado mucho por presentar ante todo una *problemática:* ¿cómo plantearse el problema, extraordinariamente complejo, de la conquista del poder de leer por parte de todos los niños, incluso —y en primer lugar— de aquellos a quienes su medio familiar no ayuda ni impulsa en este sentido? Veremos, por ejemplo, que recurrir para explicar ciertas dificultades a la «dislexia», puede ser tan poco fundamentado y peligroso como acudir a los datos»; [4] que la noción misma de «pedagogía de sostén» puede ser más que dudosa [5] si no tiene en cuenta el medio real de origen de los niños, y que ni la elección de un método de enseñanza de la lectura ni la elección de los textos leídos en clase son inocentes.

Quedará bastante claro —nos atrevemos a esperar— que no hemos querido culpabilizar a los maestros, sino ayudarles; precisamente, por concebir el libro como instrumento de trabajo. Dicho esto, que no haya ninguna ambigüedad sobre los objetivos de esta obra. No creemos que la pedagogía pueda por sí sola vencer todos los males que deploramos ni que sea suficiente para crear el MEDIO ESTIMULANTE que pueda remediarlos.

JOSETTE JOLIBERT

4. Ver GFEN, *L'Echec scolaire: Doué ou non doué?,* colección «Problèmes», Editions Sociales (146, calle del Faubourg Poissonière, 75010, París), París, 1974.

5. Ver la colección de Cuadernos GFEN consagrados a esta cuestión y en particular los Cuadernos n.° 1, *Soutien? Compensation? Rattrapage? Quelle action?*

la lectura. Nos hemos preocupado mucho por presentar sólo una problemática, porque planteamos el problema, extraordinariamente complejo, de la conquista del poder de leer por parte de todos los niños [illegible] —y en primer lugar— de señalar a quienes su medio familiar no ayuda ni impulsa en este sentido? Veremos, por ejemplo, que recurrir para explicar ciertas dificultades a la «dislexia», puede ser tan poco fundamentado y peligroso como acudir a los [illegible][6] que la noción misma de «pedagogía de síntesis» puede ser más que dudosa[7] si no tiene en cuenta el medio real de origen de los niños, y que ni la elección de un método de enseñanza de la lectura ni la elección de los textos leídos en clase son [illegible].

Quedará bastante claro —nos atrevemos a esperar— que no hemos querido culpabilizar a los maestros, sino ayudar a los profesores por concebir el libro como instrumento de trabajo. Dicho esto, que no haya ninguna ambigüedad sobre los objetivos de este libro. No creemos que la pedagogía pueda por sí sola eliminar todos los males que deploramos ni que sea suficiente para crear el mundo escolar que pueda remediarlos.

[illegible]

6. Ver GFEN, L'Échec scolaire: Doué ou non doué?, colección «Problèmes», Éditions Sociales, 1974, [illegible] París, 1974.

7. Ver la colección de Cuadernos GFEN consagrados a esta cuestión y en particular los Cuadernos nº 1, [illegible]

CAPITULO PRIMERO

¿Crisis de la lectura?

I

LEER O NO LEER: ¿ES ESTE EL PROBLEMA?

Hemos preguntado a personas que leen qué es lo que leen, por qué y para qué. Nuestro cuestionario (ver p. 29) ha sido presentado verbalmente a los miembros de algunas familias amigas[1] durante las últimas semanas del mes de agosto de 1974, mientras pasaban sus vacaciones en los Pirineos.

Tal elección ha sido, desde luego, intencionada. Una de esas personas, un muchacho de catorce años, ha puesto en duda su valor: «Tú entrevistas a militantes, es decir, a gente activa, pero como en la sociedad hay más perezosos que activos, lo que haces no sirve para nada». ¡Es posible!

El estudio de los resultados puede permitirnos crear las condiciones generales del éxito. Por lo tanto, son éxitos lo que voy a presentar a quienes se preocupan por hacer posible la conquista del poder de leer. Por otra parte, el objetivo de HACER LEER nunca me ha parecido exaltante ni justificatorio de una acción deliberada. ¿Por qué leer y no mirar el mar,

1. Todas las personas entrevistadas son docentes o cónyuges de docentes. Todos son militantes en pedagogía y/o en política. Todos leen por lo menos un diario y a menudo uno o dos semanarios. Sus respuestas son reproducidas, intencionadamente, sin pulir. Corresponde al lector interesado elaborar su propia investigación.

por ejemplo? ¿Por qué privilegiar la lectura entre la multitud de actos humanos que se nos ofrecen?

Por el contrario, el rechazo de la lectura puede suponer para una persona el paso a un estadio superior de reflexión y de acción en ciertos momentos de su evolución (tal es el caso de Makarenko al encerrar en un armario todos los libros de pedagogos).

La lectura no es algo bueno en sí, independientemente de la calidad de las obras leídas. La lectura es una actividad humana más entre otras actividades humanas posibles, y además es una actividad que conviene examinar antes de hablar demasiado al respecto, como si el único problema fuera leer o no leer, o incluso leer buenos textos o no leer buenos textos.

Los lectores son inquietantes de la misma manera que lo son los eternos cursillistas. Quisiera poder exigir un día, por decreto, que todo lector demostrara que sabe cuánto tiempo de trabajo ha costado un libro escrito, cuánto pensamiento humano se ha movilizado para escribirlo y leerlo. Y que supiera también cuántas tachaduras y cuántos arrepentimientos, qué cantidad de observaciones, reflexiones y acciones han sido necesarias para que disponga de ese texto que se expone inerme —sin aguijones ni espinas— a la crítica y a la incomprensión. Y que tuviera en cuenta a qué dudas y a qué necesidades del autor respondía ese libro. No con el fin de enriquecer la historia literaria, ni mucho menos de ampliar el conocimiento de las anécdotas relativas al libro y a su autor, sino para que el lector no «pierda» el texto.

Temo, de todo texto, que sea leído por aquellos a quienes su estilo de vida no ha conducido nunca a una reflexión sobre sí mismos y sobre la manera de emplear su tiempo.

VICENT AMBITE

CUESTIONARIO

Pregunta 1: ¿Está usted leyendo un libro en este momento? Si lo hace ¿cuál es su título? ¿Por qué? Si no lo hace ¿por qué motivo?

Pregunta 2: ¿Cuáles son los títulos de los tres últimos libros que ha leído?

Pregunta 3: ¿Qué lee habitualmente? ¿Por qué?

Pregunta 4: ¿Dónde obtiene los libros y revistas que lee?

Pregunta 5: ¿Qué le sugiere la idea (o el deseo) de leerlos?

Pregunta 6: ¿Qué exige a los libros que lee?

Pregunta 7: ¿Qué ventajas extrae de sus lecturas?

Pregunta 8: ¿Le sirven esas lecturas en su vida cotidiana?

Pregunta 9: En su opinión ¿de dónde proviene su hábito de leer?

Pregunta 10: A su juicio ¿qué es lo que determina que uno lea o no lea?

RESPUESTAS

M. L., cuarenta años, profesor de letras

P. 1. Acabo de terminar *Cien años de soledad*, entre dos lecturas.

P. 2. La Confesión. No había tenido todavía ocasión de leerlo, aunque pensaba hacerlo hace mucho tiempo, tras haber visto la película. Ahora he tenido la ocasión de hacerlo al encontrarlo abandonado en un estante.

¿Conoce el amor? Me lo ha prestado un amigo tras una conversación sobre la ciencia-ficción.

Cien años de soledad. Luego de haber seguido el cursillo sobre poesía del GFEN. ¡Es genial!

Artículos de revistas científicas. Lo hago sistemáticamente por una antigua afición y porque me son útiles profesionalmente (soy profesor de enseñanza técnica). También por mi formación filosófica.

La guía de los vinos. Me la recomendó un amigo, la vi en su casa; deseaba mejorar mis conocimientos sobre algo que me gusta mucho. Tuve noticia de él por *La Redoute.*

P. 3. De todo, salvo poesía (excepto por obligación profesional). La poesía me aburre. Después del cursillo sobre poesía es posible lea algo.

P. 4. Me gusta poseer los libros que leo. Raramente leo libros prestados, pero eso ha sucedido con más frecuencia en los últimos años, aunque no me gusta prestarlos. Nunca leo libros a causa de las opiniones de los críticos literarios.

P. 5. Casi siempre la influencia de los amigos, de las relaciones, de la actualidad, de las cuestiones vinculadas con la vida militante. Muy a menudo para conocer o comprender a alguien, a quien me lo ha recomendado, sobre todo si son muchas las personas que lo recomiendan; pero siempre es una de ellas la más importante. Los libros que me ofrecen, salvo si al mismo tiempo se trata de una colección entera (!). Es casi siempre un elemento de trabajo y una relación afectiva.

P. 6. No estoy seguro. Creo que un aumento de mis conocimientos y mi experiencia.

La base: leer es aumentar mi propia vida con la vida de los demás, tener un poco de la experiencia, de los sentimientos, las ciencias, la vida, la manera de ser... de la humanidad; por ejemplo, el conocimiento de los sentimientos del amor hasta en sus detalles psicológicos, físicos... Cómo vive la gente, qué hace... Para situarme a mí mismo.

No leo lo suficiente, leo a salto de mata, como si el tiempo que empleo en leer lo estuviera robando a un tiempo más útil, aunque estoy convencido de la necesidad de la lectura. Debería leer por lo menos una hora al día. Puedo hacerlo, y además mi profesión lo exige. Leo a escondidas por las noches antes de dormir, pero lo hago siempre, cada noche, excepto si hay algún acontecimiento excepcional.

P. 7. Enormes, sin distinguir el aprendizaje por la lectura o por la experiencia de la vida militante. El libro aparece siempre en la vida militante, aunque no esté directamente vinculado a ella: por ejemplo, comprender suficientemente a los demás en sus especialidades, distintas de la mía, para poder militar con ellos.

Una enorme confianza en el hombre y en la humanidad, también relacionada con las situaciones que provocan la lectura. Los libros preparan o confirman. Lo específico del libro es el poder de realizar síntesis, de hacer más legible lo que se lee, y a la recíproca. Desde el 68 he debido releer libros debido al aumento de las conmociones en la vida personal y social, en la vida histórica.

P. 8. Mis lecturas me sirven para inventar mi casa: de los libros salen montones de cosas. Un problema de ordenación es resuelto en un libro de artes domésticas; un artículo sobre la filosofía del fuego y los hogares en la vida humana (lo que me lleva a pensar que encender el fuego, o elegir el emplazamiento de la chimenea, no es un simple método, sino un hecho mítico) para construir la chimenea. Etc.

P. 9. Sé de donde proviene. Es una convergencia simultánea o sucesiva de varias cosas: hubiera podido convertirme en un loco de la lectura.

1.° En mi familia, de condición muy modesta, había un respeto sagrado por los sabios, por los científicos... Ser sabio, tu abuelo era un sabio, cuando tú seas sabio... Había un armario biblioteca de libros para nosotros, ganados en su mayoría como premios en la escuela. He tenido un abuelo que lo sabía todo: no le veía leer muy a menudo, salvo el periódico. Los libros estaban en el armario, pero yo podía utilizarlos. Se me reprochaba *admirativamente* que leyera (lees demasiado...). La familia estaba maravillada de mi apetito de lectura y fundaba en ello grandes esperanzas (me convertiría en un sabio, me beneficiaría con la promoción social).

2.° Una jefa de exploradores *scout* nos contaba historias cuando teníamos siete años y nos hacía efectuar representaciones dramáticas. Pude leer muy tempranamente *El libro de*

la jungla, muy complejo y erudito, entre los primeros grandes libros que he leído. Ella nos había leído pasajes del texto y nosotros representábamos a los personajes del libro como ejercicio de moral y tema de actividad. Yo sabía, vivía ya la historia. A los once años leí *Los miserables* y *Los trabajos del mar* hasta el final, gracias a mi abuelo que lo sabía todo. Y esos fueron también los primeros libros que fui a buscar a una biblioteca social (la de la vidriería obrera de Albi); recuerdo que eran unos libros enormes encuadernados y con grabados.

3.° Un medio de obtener éxito escolar. Aprendí a leer a toda prisa en el curso preparatorio, tenía más facilidad para manejar vocabulario, sabía leer como los mayores. Mi abuelo respondía durante horas a las preguntas que yo le formulaba.

4.° Mi gusto por la lectura se ha debilitado por el *training* de la escuela normal de maestros, me han dado náuseas, he vivido el *training* de las Marinas. Me fue difícil leer por placer durante cuatro años, pero finalmente la lectura se mantuvo por las razones que he expuesto más arriba.

P. 10. Uno lee o no lee en virtud de una serie de mecanismos contradictorios que se dan a nuestro alrededor. Hay una sobrestimación del libro (es caro, es mentira, es serio, erudito, moderno, abstracto, es verdad, puesto que está escrito...) y un desprecio por el libro (no hace nada, sólo lee, el saber libresco, los libros no son la vida, eso son noveleríass, eso es literatura...).

Leer da deseos de leer, los alumnos que tienen dificultades para leer no leen, y así se forma un círculo vicioso. Cerebralmente, leer es una operación penosa para el que no lee mucho, o para el que lee palabra por palabra. Debemos contar historias a los niños desde muy temprano; es necesario que les leamos libros antes de que estén en condiciones de leer, adelantándonos un poco, (uno o dos años) a lo que ellos pueden hacer. Por ejemplo, les he leído *Moby Dick* a mis hijos a los diez años; algunos pasajes. Posiblemente ellos lo leerán a los catorce años.

El libro de la jungla... El niño se fatiga para descifrarlo... Al leerlo en voz alta se construye y se anima el texto, lo cual lo hace accesible al menos dos años antes de que el niño pueda leerlo por sí solo. Se dice que un libro es siempre algo serio. Mis alumnos están obnubilados por esto; un libro debe ser realista (para ellos, una foto-novela es realista, *El rojo y el negro* no es realista, salvo en algunos momentos). El libro para niños con dibujos, la historieta, no son un obstáculo para la lectura, excepto si se produce una fijación. Mis hijas veían el libro que yo les leía; incluso interrumpíamos la lectura para hablar del libro. El período que va de los tres a los diez años (hasta el primer año del curso medio) es el momento decisivo: lo que se haya creado entonces será indestructible.

Tengo la impresión de haber cometido el error de leer las cosas precozmente, antes de haberlas vivido. Pero no estoy seguro de ello; a veces lo he pensado, ahora ya no lo sé. Mi vida gira en torno de unos diez o quince libros. He leído entre los siete y los dieciocho años una decena, una quincena de libros, retomados sin cesar, libros que pienso todo el mundo debería haber leído.

P. L., cuarenta y dos años, sin profesión

P. 1. Germinal. No lo había leído nunca, ni a Zola, pero me decía que debía leerlo.

El canon fraternidad. Me lo ofrecieron a propósito (a causa de mis opiniones) hace un año.

P. 2. ¿Conoce el amor? (I. Asimov, Presencia del futuro). Nos lo había recomendado un amigo.

Llora, mi país bienamado. Michel [su marido, profesor de letras], me ha dicho que es interesante.

Las cosas de la vida. Publicidad en *La Redoute* —seleccionado en la lista— tras ver la película.

P. 3. Poca lectura: en general, novelas, novelas políticas o pedagógicas (*Poema pedagógico; Y el acero fue templado*).

conocer otro mundo, otras situaciones. En general, lecturas de Michel. Y artículos técnicos (trabajos manuales, deportes, administración, relacionados con una preocupación precisa).

P. 4. En la biblioteca de la casa, comprados por Michel, ofrecidos por mi suegra. No los compro, salvo para los niños.

P. 5. En general, Michel los lee y me dice si son interesantes. Yo no siempre los acabo.

P. 6. Reconocerme en ellos, entender bien el relato, esbozar bien los personajes, una historia que tenga los pies en el suelo, pero también las *Historias extraordinarias* de Poe. No me gustan las novelas policíacas construidas a base de efectos teatrales preparados en las que se miente al lector.

P. 7. Pensar en otra cosa, en lo que otros pueden o han podido vivir.

P. 8. No lo sé, son lecturas asimiladas inconscientemente que aparecen y se integran en una acción, conciencia en la relectura (es evidente...).

P. 9. Hábito es mucho decir. Me gustaría leer más, pero no tengo tiempo de hacerlo. El «hábito» viene de Michel. En mi casa no se leía, era casi impensable ofrecer un libro. Siempre había algo que hacer en vez de sentarse a leer. Mi padre era ingeniero y no se interesaba nada por lo cultural. En casa había hermosos libros encuadernados en un antiguo armario del desván.

P. 10. El placer de la lectura, que se adquiere desde bastante joven. ¿El tiempo dedicado a los niños? Libros que correspondan a cada uno. Nuestro hijo (diez años) lee muy poco, nuestras hijas (trece años) leen mucho. *Para mi hijo:* él lee un capítulo y yo leo otro, sobre todo al comienzo del libro, cuando aún no se ha entusiasmado; puede leer durante la siesta, pero el reposo es obligatorio; quisiera consagrarle un tiempo a la lectura. *O sea, el tiempo* de que disponemos.

Si no se siente el placer de la lectura, si ésta no nos es vital, es lo primero que se suprime. Si tengo tiempo, prefiero *hacer* a *leer;* tengo la impresión de perder el tiempo. No me instalo una tarde para leer; una hora sí, mientras hago trabajos manuales por la tarde. Jamás me han obligado a leer

mi profesión o mis estudios, que se interrumpieron prontamente.

J. B., treinta y cinco años, director de cursillos y profesor de escuela (Africa)

P. 1. Catálogo de objetos inhallables. Me divirtió.

El hombre inconcluso (vulgarización científica). Mi mujer me había dicho que era interesante. He echado un vistazo a la cubierta.

Mañana los perros (anticipación). Por la presentación de la solapa.

La filosofía y los mitos. Por necesidad para un trabajo, consecuencia de un artículo de la *Nouvelle Critique.*

P. 2. Una policíaca de Chase, *Los reyes malditos* (íntegra) y *Cien años de soledad.*

P. 3. Muchas clases de libros al mismo tiempo: uno que me distraiga (policíaco, divertido); un libro de trabajo; un libro político o relacionado con la política.

P. 4. Un 70 % comprados, un 20 % prestados y un 10 % en bibliotecas.

P. 5. Necesidad de distracción. *Leer* siempre es un placer. Necesidad social; para informarme, actuar, trabajar, reflexionar. En función de las situaciones. Frecuentemente los compro o selecciono con el consejo de mi mujer (profesora de letras).

P. 6. En función de las situaciones: ayer por la tarde, distracción; esta mañana, respuesta a problemas precisos. Los champiñones en tiempo de recolección, etc.

P. 7. Esparcimiento. A veces respuestas a preguntas concretas: por ejemplo, *La ideología alemana* para un fin de semana dedicado a la ideología, un informe de quince páginas en algunas líneas (cinco), etc.

P. 8. Sí, en los dos sentidos.

P. 9. El descubrimiento de una cierta evasión a través de la lectura y el placer. Desde muy joven, Jack London y

Julio Verne en la biblioteca del curso elemental, desde el segundo año al inicio del curso preparatorio.

P. 10. Hábito de formación social y cultural, medio y posibilidades materiales (uno ha tenido o no, en su familia, la oportunidad de leer a los doce años). No se puede, o es muy difícil leer algo que no sea meramente DISTRACCIÓN después de 9 horas de trabajo. La información al nivel de las posibilidades de lectura: existen muchos libros, aparte de las novelas policíacas y las historietas que pueden distraer; por ejemplo, podemos distraernos con *Cien años de soledad.* El tiempo material de leer.

Sueño con un organismo que me sirviera para proporcionarme información acerca de la lectura, una especie de compromiso entre mi mujer y la *Nouvelle Critique.*

A. M. B., treinta y seis años, profesora de letras

P. 1. La ribera de los sirtos. Acabo de terminarlo. Una amiga mía ha hecho su tesis sobre el tema y me lo ha dado para que lo lea. He releído el libro para apreciar mejor su trabajo.

El reloj sin agujas (novela americana). La he encontrado en un apartamento vacío y la he cogido porque no tenía ningún otro libro para leer.

El hombre inconcluso. Me lo ha recomendado otra amiga.

P. 2. Cien años de soledad. He reconocido el nombre del autor en un puesto de libros porque había firmado un artículo en el *Nouvel Observateur.*

Novelas policíacas en los ratos libres o de fatiga, pasatiempos, nada más.

En el camino, de Keruac. Me lo recomendó un compañero.

P. 3. Muchas novelas por gusto personal, por placer. Algunos libros de información teórica por curiosidad con respecto a todo lo concerniente al hombre (Muldworf, todos los psicólogos, lo que se vincula a las ciencias del hombre), como

otra aproximación complementaria de la novela. *Por obligación:* libros teóricos, políticos. Novelas policíacas para pasar dos horas sin darme cuenta. Mis intereses están centrados en los mismos dominios: literatura, ideología, educación, psicología.

P. 4. Compro algunos de los libros que leo. Pido prestados muchos; miro mucho las estanterías en casa de la gente. En la biblioteca municipal.

P. 5. En general, libros de los que me han hablado amigos que aprecio y cuyo juicio respeto; a veces, críticas de semanarios para releer o conocer a un autor; también la curiosidad por conocer un fenómeno literario.

P. 6. Que me dé placer. Me agrada la lengua límpida, surgida del corazón, de lo verdadero de las cosas, ágil, con cierto refinamiento sin preciosismo (*La segunda muerte* de R. Mercader), la construcción. Lo más importante, que enriquezca mis conocimientos, mi visión del hombre, de sus problemas de relación, del hombre y su medio.

P. 7. El placer. En la escuela de párvulos elegía los libros por el espesor de su lomo, para tener mucho que leer. Sin libros me siento desprovista, me falta algo, como si no hubiese nada para comer en la nevera. Robaría algo en casa de los demás. Entrecruzamiento de referencias vida-libro en las situaciones, que da consistencia a lo que leo... y a lo que digo. *Armas* y *medios* para actuar, hablar, trabajar, comunicar, intercambiar. Hablo de los libros que he leído con ciertas personas a quienes gusta leer, sean o no especialistas (frecuentemente no lo son).

P. 8. Vida profesional. Actividad pedagógica o sindical. En un segundo o tercer nivel, en la conducta de la vida: *una de las tantas elecciones* operadas por reflexión y referencias tiene repercusiones al nivel de los hechos, en particular para la educación de mis hijos.

P. 9. Muchos libros en casa. Hija única durante diez años, me aburría. Todo el mundo me ofrecía libros (la «Biblioteca verde» en casa), biblioteca clásica de mis padres, *Andrómaca,* alrededor de los doce años, los clásicos menores.

P. 10. Hábitos que provienen del medio familiar (medios materiales y cultura). Las posibilidades materiales de compra y préstamo. El tiempo de leer en relación con mi vida profesional, con mis tareas familiares. La formación intelectual.

Para mí, el cine se convierte cada vez más en una forma de lectura; voy al cine y leo. Antes, como si fuera una novela policíaca; ahora, como una obra enriquecedora con los mismos componentes que yo aporto. Lectura: una segunda parte de lo que soy y de aquello en que me convierto gracias a la lectura.

O. Z., treinta y cuatro años, P.E.G. Letras de C.E.T.

P. 1. La ribera de los sirtos porque una amiga me había dicho que era bueno.

P. 2. El atrapa-corazones, de Salinger. Clara me dijo que lo leyera.

Principios elementales, de Politzer. Me propongo completar lo que he aprendido en la Escuela Federal del Partido. Lo he comprado en la Escuela Federal.

La carta escarla, de Nath. Hawthorne. Me lo ha prestado mi amiga Mireille.

P. 3. Libros para la clase (gramática teórica, geografía, historia), libros políticos *(El socialismo se siente bien),* para información personal y para mi formación. Nunca leo policíacas pero me tienta la ciencia-ficción.

P. 4. Prestados por los amigos, comprados (libros de bolsillo y políticos).

P. 5. En respuesta a las necesidades de información global. *La enseñanza en la R.D.A.;* y, antes de ir allí, sin saber que iría, un *deseo* de leer no analizado, deseo de mantenerme al corriente tras una sesión de información. Incitación de los amigos.

P. 6. La documentación más clara como respuesta a una necesidad de documentación. Lectura fácil. Una proposición bibliográfica para ampliar mi dominio sobre una cuestión, abarcándola. Lectura por placer muy raramente; y sin embargo la lectura es vital para mí. He pasado noches enteras leyendo por placer; ahora ya no me autorizo a leer tanto: estoy robando ese tiempo a mis alumnos, a mis hijos, a mi persona global (no saldría de mi libro). Busco otro universo, otras situaciones psicológicas, que vivo plenamente en mi interior. La ciencia-ficción por placer, supongo.

P. 7. La documentación. Novelas, estudios de casos.

P. 8. Sin duda profesionales. Sí, también la vida política.

P. 9. Siempre he leído, desde que tengo recuerdos, desde que tenía seis años e incluso antes. Mi padre (empleado peluquero) también leía; mi madre (sin profesión) leía enormemente. Yo leía demasiado, a la luz de una vela, por las mañanas muy temprano, siempre con un libro bajo la almohada; incluso querían impedírmelo.

P. 10 Si uno ha visto leer a sus padres. Si ha tenido libros en casa al alcance de la mano. Si a nuestro alrededor se respetaban los libros (un libro se lee, no se arroja al suelo, es un *objeto* precioso). Difícilmente los presto y siempre los devuelvo. Un libro prestado no es para mí, lo acabo rápidamente para poder devolverlo.

Un niño que no ha adquirido correctamente (hacia los seis o siete años) los mecanismos correctos de lectura no puede tener deseos de leer y normalmente no lee. La decodificación no debe exigir esfuerzo.

Me gusta leer, me castigo cuando no leo lo suficiente, y quizás de ello provenga mi dolor de estómago... Leo en la cama, en absoluto silencio y soledad. Leo por leer, para mí, no para hablar de lo que leo.

II

LA LECTURA EN FRANCIA: ALGUNAS CIFRAS[2]

ELEMENTOS DE UNA SITUACIÓN INTERNACIONAL

En el curso de los últimos veinte años (es decir, paralelamente al derrumbamiento del sistema colonial y al desarrollo de los movimientos de liberación nacional), 800 millones de personas han aprendido a leer. Pero todavía quedan 800 millones de analfabetos.

Africa, Asia y América Latina, que representan el 80 % de la población del globo, editan entre las tres el 25 % de las obras que se publican en el mundo.

Francia es el último país de Europa en cuanto a la dotación de bibliotecas de préstamo. Se ubica después de España. Los ingleses prestan 9,4 volúmenes por habitante y año. En Francia, la media supera apenas un volumen por habitante en las regiones provistas de biblioteca municipal (ver más adelante). En otros lugares ese porcentaje disminuye mucho más. En Hungría, en la gran empresa «Beloyanis», donde trabajan 8 000 personas, se han prestado 62 000 libros en 1971, en tanto que el 70 % de los obreros, empleados y profesionales poseen ya una biblioteca personal de más de 100 libros.

En Francia, lectores y no lectores

— Perfiles que se desprenden de la encuesta del IFOP de 1967 para el Sindicato Nacional de Editores:

1. No lectores y no compradores rurales (36 % de la población). Se trata de población rural que cuenta con una

2. De hecho, se trata esencialmente de la lectura de *libros*, ya que las estadísticas concernientes a los diversos *periódicos* (diarios, revistas, etc.) son mucho más escasas. No podemos menos que lamentarlo.

renta escasa, un nivel de instrucción bajo y una edad media elevada (47 años).

2. No lectores y no compradores urbanos (21 % de la población). Son ciudadanos que cuentan con ingresos medios, escaso nivel de instrucción y edad media relativamente elevada (42 años).

3. Lectores que compran poco (18 % de la población). Es un grupo bastante mal definido como perteneciente a «la media» desde el punto de vista socio-demográfico. Comprende una proporción bastante importante de parisienses y empleados. La edad media es de 40 años.

4. Compradores que leen poco (12 % de la población). Este grupo está todavía peor definido. Se constata en él una importante proporción de mujeres y la edad media es relativamente poco elevada (35 años).

5. Grandes lectores, grandes compradores (13 % de la población). Es un grupo urbano, sobre todo parisiense, de ingresos importantes, nivel de instrucción elevado y en el que predominan los jóvenes.

— En términos generales, podemos estimar que el 80 % de los libros producidos son leídos por el 15 % de la población.

— Declaran no leer libros: un francés de cada dos (53 % de adultos y 18 % de jóvenes de 15 a 19 años); tres obreros de cada cuatro y cuatro campesinos de cada cinco.

— PERO: 1. La frecuencia de la lectura varía con la edad:

Frecuencia de lectura declarada	*Sobre 100 adultos (más de 20 años)*	*Sobre 100 jóvenes de 15 a 19 años*
todos o casi todos los días	15	22
2 ó 3 veces por semana	9	21
1 vez por semana	5	10
2 ó 3 veces por mes	2	10
1 vez por mes	4	9
más espaciadamente	12	10
Total	47	82
Casi nunca	53	18

— PERO: 2. *Leen los diarios*: el 85 % de las poblaciones obreras y agrícolas; *las revistas*: el 75 % en los medios obreros y el 65 % de los hogares campesinos.

Hemos tomado el cuadro I de la obra editada por la imprenta nacional en 1972 (en ocasión del Año Internacional del Libro), bajo el título de *El libro francés, hoy, mañana* (págs. 100-101).

Las bibliotecas

En 1972 las bibliotecas públicas francesas prestaban menos libros que las instituciones similares anglosajonas en... 1910.

Las 762 bibliotecas municipales censadas en 1969 estaban al servicio de algo menos de 22 millones de habitantes (45 % de la población francesa).

Sólo una cincuentena de ellas tenían una biblioteca reservada para niños y adolescentes.

Los lectores inscritos representan el 5 % de la población a que se destina una sola biblioteca municipal; pero, entre los lectores inscritos, los niños de 5 a 14 años representan el 32 %.

Sobre 439 ciudades de más de 15 000 habitantes, 52 no tenían biblioteca municipal; o sea que 1 100 000 personas carecían de ese servicio. Las comunidades de menos de 20 000 habitantes son atendidas por las bibliotecas itinerantes de las bibliotecas centrales de préstamos. En 1970 había en toda Francia 157 centrales departamentales que disponían en total de 98 bibliotecas itinerantes.

En Francia sólo hay un bibliotecario profesional por cada 42 000 habitantes.

La venta de libros

La venta de libros sufrió la evolución general del aparato comercial y se estima que la situación es la siguiente:

CUADRO I

ESTRUCTURA DE LA CLIENTELA ACTUAL Y DE LA CLIENTELA POTENCIAL

	Sobre 100 lectores de libros	Sobre 100 no lectores de libros	Total población adulta %
SEXOS:			
Hombres	54	45,5	49
Mujeres	46	54,5	51
	100	100	100
EDAD:			
20 a 27 años	23	15,5	18,5
28 a 37 años	27	23	25
38 a 47 años	19	17,5	18
48 a 57 años	17	24	21
Más de 57 años	14	20	17,5
	100	100	100
GRUPOS SOCIO-PROFESIONALES:			
Agricultores, obreros agrícolas	6,5	25	17
Industriales, profesiones lib., cuadros sup.	20,5	5,5	12
Artesanos, comerciantes, cuadros medios	20	13	16
Empleados	21	13	16,5
Obreros	25,5	37,5	32,5
Jubilados	6,5	6	6
	100	100	100
INGRESOS MENSUALES:			
Menos de 300 F	6	11	9
De 300 a 450 F	13	12	12,5
De 450 a 750 F	19	23,5	21,5
De 750 a 1 200 F	21	13	16,5
De 1 200 a 1 500 F	8	3	5
Más de 1 500 F	12	3,5	7
Indeterminados	21	34	28,5
	100	100	100
NIVEL DE ESTUDIOS:			
Primarios	43,5	80	66
Primarios superiores, técnicos	31	15	21
Secundarios, superiores	25,5	5	13
	100	100	100
HÁBITAT			
Menos de 2 000 habitantes	18	38,5	30,5
De 2 000 a 5 000 habitantes	9	10,5	10
De 5 000 a 10 000 habitantes	11	10	10
De 10 000 a 50 000 habitantes	22,5	19,5	20,5
De 50 000 a 100 000 habitantes	9,5	8	8,5
Más de 100 000 habitantes	30	13,5	20,5
	100	100	100
Importancia de cada grupo	42	58	100

— cerca de una cuarta parte del monto de las ventas de libros corresponde a los corredores;

— la venta por correspondencia representa otro tanto;

— la venta en los grandes almacenes, cadenas y cooperativas debe situarse en los alrededores del 15 %;

— al comercio minorista tradicional le queda sólo un 40 %. Estos datos conciernen a todas las especialidades (si bien muy poco con respecto a los libros escolares y los libros para la juventud).

Se considera [3] que de entre los 25 000 centros de venta minorista de libros:

— 4 000 pueden ser calificados de librerías;

— 3 500 son establecimientos en que predomina el comercio del libro (complementado por la papelería, diarios, etc.);

— 6 000 han asociado el libro, a título complementario, a otros productos (papelería, discos, fotografía, juguetes, etc.);

— finalmente, 12 000 locales de venta no especializados venden un tipo de libro muy particular (premios literarios, *best sellers,* libros de bolsillo, policíacos, libros para niños), que el público adquiere en los quioscos, las estaciones, las casas editoras, etc.

En 1967, la investigación del IFOP [4] dio como resultado el siguiente reparto respecto del último libro comprado por las personas interrogadas:

Librerías	33 %
Librerías-papelerías	23 %
Vendedores de periódicos	20 %
Grandes almacenes, comercios populares	8 %
Venta por correspondencia (o a domicilio)	12 %
Otros circuitos (no precisados)	4 %
Total	100 %

3. Ver *Le livre français, hier, aujourd'hui, demain, op. cit.,* pág. 129.
4. Se trata aquí de la cantidad de *títulos* y no del monto del *valor* de ventas, como en los porcentajes citados más arriba.

La edición

Los siguientes cuadros II y III se han tomado de las páginas 106 y 118 de la obra ya citada *El libro francés, ayer, hoy, mañana,* del que proporcionamos sólo las principales directrices. Para una descripción más detallada, remitirse a la obra.

CUADRO II

DISTRIBUCIÓN DE LOS TÍTULOS POR CATEGORÍAS DE LIBROS

	Novedades	*Nuevas ediciones*	*Reediciones*	*Total*
1. Libros escolares	937	166	2 068	3 171
2. Libros científicos y técnicos	1 539	314	881	2 734
3. Ciencias humanas	1 732	199	1 012	2 943
4. Literatura general	5 284	554	3 044	8 882
5. Enciclopedias y diccionarios	114	39	233	386
6. Bellas artes	345	37	253	635
7. Libros para la juventud	784	45	1 453	2 282
8. Atlas geográficos	102	51	288	441
9. Varios	87	1	9	97
TOTAL	10 924	1 406	9 241	21 571

CUADRO III

DISTRIBUCIÓN DEL VOLUMEN DE NEGOCIOS EDITORIALES EN 1970

Categorías de obras	*Valores*	*En % del total 1970*
1. Libros escolares	297 812	15,4
2. Libros científicos y técnicos	208 849	10,8
3. Ciencias humanas	145 939	7,5
4. Literatura general	599 402	31,0
5. Enciclopedias y diccionarios	305 176	15,8
6. Bellas artes	108 413	5,6
7. Libros para la juventud	152 436	7,9
8. Atlas geográficos	21 436	1,1
9. Diversos	95 381	4,9
TOTAL	1 934 844	100,0

Obras para la juventud

Sobre más de cada 2 000 títulos que se editan al año, cerca de 1 000 son novedades.

Los libros para la juventud (libros no escolares) representan el 7,9 % del volumen de negocios global anual y una cuarentena de millones de ejemplares vendidos.

La prensa para niños y adolescentes comprende casi 200 títulos y su tiraje supera los 25 millones de ejemplares por mes.

Existen en Francia aproximadamente cincuenta bibliotecas para niños y adolescentes (y 11 000 en Alemania Federal, por ejemplo). Excepto dos (Clamart y Massy, a cargo del Estado), todas están a cargo de ayuntamientos. Gran cantidad de ellas están situadas en los ayuntamientos de los suburbios obreros de París.

JOSETTE JOLIBERT

III

FUNCION DE LA LECTURA EN LA FORMACION DEL NIÑO Y EL ADOLESCENTE

Frecuentemente se considera que la lectura es el fundamento de toda vida cultural. Toda actividad cultural pasa en algún momento por el texto escrito. Pero se trata de una actividad de nivel elevado que exige la adquisición no sólo de automatismos, sino también de posibilidades, de medios de decodificación del significado. No basta con saber leer: hay que comprender lo que se lee.

En un país como el nuestro, en el que la lectura constituye un aprendizaje de base cuya edad es fijada por los textos —y donde la proporción de analfabetos es insignificante—, el problema ya no se sitúa en el plano del saber leer, sino del querer leer. Y en este nivel las comprobaciones son decepcionantes. Nos remitimos a cifras ya citadas: el 57 % de los adultos no leen nunca un libro, etc. ¿Quiere esto decir que esos adultos son retrasados, que presentan deficiencias intelectuales graves, que tienen personalidades mutiladas? Debemos reconocer que, en gran cantidad de casos, no es así.

¿Es indispensable la lectura para la formación de la persona? ¿Responde a una necesidad? Y, por lo demás ¿de qué lectura se trata? Sin duda, en el plano de la información elemental, de la seguridad, de las relaciones sociales saber leer es una necesidad imperiosa. Pero la información no se transmite exclusivamente por el texto escrito, sino también —y cada vez en mayor medida— por la imagen y el sonido. Prácticamente por doquier se establecen procedimientos de sustitución, de compensación, destinados a paliar el analfabetismo y las carencias que acarrea. Y en muchos casos casi podríamos decir que la preocupación prioritaria es más aprender a prescindir de la lectura que obligar a recurrir a ella.

Los aportes culturales proporcionan una contribución esen-

cial a la formación del niño y del adolescente; pero entre esos aportes ¿no sería actualmente anticuado o arbitrario dar predominio a la lectura? En esa actitud ¿no se vislumbra la tradición o reivindicación de cierta casta intelectual formada en cierto tipo de enseñanza a la que permanecemos aferrados? Reconocer que la lectura es un medio entre otros de acceso a la cultura que en lo sucesivo ya no aparecerá como el único o el mejor ¿significa acaso discutir su especificidad o limitar sus poderes?

¿Podemos apreciar el verdadero lugar que ocupa la lectura en la formación del niño y del adolescente? ¿Llegaremos a preguntarnos si el hecho, no ya de no saber leer, sino de no desear leer, puede provocar ciertas carencias lamentables en el desarrollo cultural de un individuo? Es evidente que la lectura no pude cumplir la misma función en las diferentes etapas de la formación de la persona. Pero incluso antes de analizar lo que puede representar para un niño o un adolescente es necesario insistir sobre las modalidades y condiciones de la misma adquisición de la lectura. Pues ese es el momento en que todo está en juego. El niño, para quien el aprendizaje de la lectura habrá sido largo, penoso, erizado de dificultades, que habrá conocido la sucesión de métodos y la pesadez de las reeducaciones, no gustará de ella lo suficiente como para volver libremente y por su propia iniciativa a lo que tantos esfuerzos le exigiera y tantos fracasos le supusiera. Su encuentro con la lectura habrá sido, al menos por un tiempo bastante largo, desnaturalizado. Habrá que esperar que se presente una ocasión favorable para borrar ciertas prevenciones. Pues el gusto por la lectura no se adquiere leyendo bajo el efecto de la necesidad o de la obligación; la lectura sólo puede ser fuente de alegría cuando ha sido fuente de descubrimientos; y de descubrimientos espontáneos.

El niño pequeño puede tener deseos de leer para traducir los signos que se inscriben en negro sobre la página blanca, para comprender los sentidos que debe dar a un dibujo o las palabras que intercambian dos personajes; pero es muy posible que esas motivaciones, si tropiezan con demasiados obstáculos, no subsistan por mucho tiempo. Y la mayor preocupación del que enseña a leer a los niños consiste precisamente en hacer que el placer dure y que la demanda persista mucho más allá del tiempo que exija el aprendizaje. Pues no podemos construir nada que no se apoye en esta demanda del niño. Sólo si es acuciante y duradera permitirá franquear poco a poco todas las barreras que separan al libro de su lector.

El niño que sabe leer y que empieza a leer por placer dista mucho de comprender lo que lee. Por otra parte, cuando nos enfrentamos con el estilo preciosista o falsamente ingenuo con que todavía se escriben tantos libros destinados a los niños, nos preguntamos cómo podría hacerlo. ¿Cómo no sentirse inquieto o desalentado ante palabras cuyo sentido y uso le son desconocidos? Sin embargo, no es cierto que el niño necesite siempre comprender todo lo que lee. Puede ser sensible al decurso de la frase como lo es al desarrollo de una película; puede distinguir los momentos esenciales de una historia cuya trama se le escapa pero cuyos personajes le fascinan. Por otra parte, es a este nivel donde podemos comprender mejor la atracción que ejerce la historieta, donde todo se reduce a la acción y a una palabra (frecuentemente reducida al mínimo); en esas tiras no figura ninguna descripción: el decorado es reproducido ante nuestros ojos y los personajes actúan libremente

Este hecho de conceder la atención especialmente al personaje y a la acción es indudablemente una de las conductas más significativas del niño lector cuando comienza a leer. Lo que el niño retiene es la relación que puede establecer con el personaje por medio del texto. En base a esa conducta bien podemos pensar que la lectura, mucho más que un medio de evasión, es un medio de socialización. Para el niño es un modo de representación de lo real, eventualmente de una realidad diferente de aquella a la que tiene habitualmente acceso. Por otra parte, nada permite afirmar que el material imaginario que el adulto ofrece al niño esté siempre de acuerdo con sus curiosidades y aspiraciones. Es frecuente que los adultos se dediquen curiosamente a reencontrar su propia infancia o a

rememorarla de modo más libre, más alegre de lo que en realidad fue.

Si la lectura contribuye a la formación de la personalidad es, sin duda, porque interviene en momentos particularmente importantes de la formación de esa personalidad. El niño descubre el mundo por medio del libro. Por lo tanto, es necesario que ese mundo no sea ese «paraíso polvoriento» con respecto al cual Suzanne Mollo [5] ha demostrado hasta qué punto eran arcaicas sus descripciones y obsoletos sus valores. El niño encuentra en el libro los modelos a que habrá de referirse. Pero muy a menudo esos modelos corren el riesgo de entrar en contradicción con los que le proporciona la experiencia cotidiana. Esa elección que el niño debe hacer entre lo que lee y lo que ve suele incomodarle, le produce desconfianza e inseguridad. El libro que el niño descubre cuenta con la supervisión de los adultos: ¿cómo puede esa supervisión adecuarse a situaciones tan contradictorias?

Todavía no sabemos gran cosa acerca de la persistencia de las huellas y los recuerdos que deja un libro, como tampoco podemos evaluar la de las imágenes; sin duda es por eso que se habla tan alegremente de traumatismos, que se afirman y niegan sin probar verdaderamente nada. Al menos sabemos que la influencia del libro se debe tanto a su contenido como a la persona de quien lo lee, a sus condiciones de edad, medio, nivel de desarrollo afectivo e intelectual, etc. Se trata de un intercambio, de un diálogo en que uno de los interlocutores —el lector— toma del otro —el libro— algo quizás muy diferente de lo que el texto se proponía aportar. Pero ese intercambio está profundamente teñido de afectividad: nos gusta o no nos gusta. La crítica, el análisis de las razones por las que se incorpora a se rechaza un texto, vienen después. Y para el niño —e incluso muy a menudo para el adulto— la adhesión a un texto no se disocia del libro mismo, es decir, de la forma en que ese texto le ha sido presentado.

De todas maneras, para que el apetito de lectura no desaparezca, debe ser satisfecho. ¿Llegaremos a hablar —por chocante que pueda parecer— de una dietética cultural? Hay libros que renuevan ese apetito y otros que lo ahogan. El niño no posee ni la ocasión ni el dominio de sus elecciones. En una situación en que la libertad debiera ser la norma, se le ofrece, se le propone, se le impone. ¿Cuántos niños con ansias de leer se han desanimado por culpa de alimentos indigestos?

Pero si su vocación resiste, llegará, bien o mal, a la edad de la preadolescencia, en la cual la lectura atraviesa su prueba de fuego. Los programas escolares imponen la lectura para aprender —y también para explicar, es decir, analizar, despellejar, descortezar: el libro y el autor se convierten en esqueletos, en láminas anatómicas de las que ha desaparecido la circulación de la sangre, el soplo de la vida—. En ese momento se ve cuestionada y amenazada toda una imagen de la persona en su relación con el libro. Todo lo que el libro aporta a ese nivel: evasión, identificación, información, corren el peligro de desaparecer a causa de esos exigentes análisis. ¿Acaso un autor —aunque sea contemporáneo— puede suscitar los mismos entusiasmos o el mismo rechazo cuando se halla «en el programa»? ¿No existe en este procedimiento cierta modalidad de atentado contra esa relación excepcional entre el lector y el autor, que requeriría una mayor discreción?

Seguramente gustar de un libro significa sobre todo poder hablar de él, asociar al otro a una forma de admiración, a un gozo, pero con la condición de que nadie pretenda guiar este gozo, orientarlo, darle cierto sentido. También aquí nos encontramos con un ejemplo de aprendizaje que debe ser aprendizaje para la libertad, para la autonomía. Y la defensa de la libertad de leer es tan importante como la defensa de la libertad de expresión. Pero en este punto volvemos a encontrarnos con las exigencias fundamentales que suponen las condiciones de acceso al libro. Elegir un libro entre otros implica tener ocasión de comparar, tener los medios y el tiempo libre necesarios para aprovecharlos. Y ahí es donde reside el privilegio…

HÉLÈNE GRATIOT-ALPHANDÉRY

5. *Cf.* Suzanne Mollo, *L'École dans la société*, Dunod, París, 1970.

IV

LECTURAS DE LOS PREADOLESCENTES Y DE LOS ADOLESCENTES [6]

Como hemos podido comprobar,[7] la crisis de la lectura no se manifiesta de modo absoluto. Por el contrario, está vinculada a una serie de factores característicos de nuestra época: tumultuoso desarrollo de los medios de comunicación de masas que aún no somos capaces de controlar, carácter convencional y obsoleto de los métodos pedagógicos que practicamos en la escuela y también, frecuentemente, en el medio familiar. Reconocer la importancia de esos datos no significa, como podría temerse, reducir el problema de la adolescencia a sus componentes sociales.

Está bien claro que la adolescencia es y sigue siendo un «estadio» de la vida, un período de transformación acelerada que acaba en una reestructuración completa del mundo: madurez orgánica que hace al niño apto para la procreación y que le permite descubrir el placer, madurez afectiva que le permitirá asumir plenamente su sexo y entregarse a nuevos proyectos, establecimiento de mecanismos afectivos e intelectuales que le permitirán «la relación de objeto», la sublimación y el descubrimiento del mundo de los «valores». Esos mecanismos fundamentales, es evidente, existen siempre; y todo adolescente puede reconocerse, al menos en cierta medida, como señalaba Henri Wallon, «en Querubín atormentado y extasiado por las pulsiones todavía ignoradas de su sexualidad naciente».

6. Este artículo, publicado en *L'École des Parents* de septiembre de 1973, ha sido reconsiderado con más amplitud en Marc Soriano, *Guide de la littérature pour la jeunesse,* Flammarion, París, 1974.

7. En los tres artículos que preceden a éste en *L'École des Parents.*

¿Nuevas contradicciones de la adolescencia?

De todas maneras, esta transformación podría realizarse sin drama, lo que, por otra parte, se producía y se produce aún normalmente en los medios en que el adolescente trabaja y accede con mayor rapidez a la independencia material. Ahora bien, podemos constatar que esta transformación va cada vez más acompañada de una «crisis» incluso en los grupos sociales en que tradicionalmente esta época de transición transcurría sin conflictos espectaculares. Cada uno de nosotros puede comprobar la importancia y extensión que adquieren la protesta y la rebelión de los adolescentes y hasta qué punto aumenta su frecuencia. Si ello es así, nos vemos obligados a admitir: 1.°, que la «crisis de la lectura» es inseparable de la crisis más general de nuestros adolescentes; 2.°, que ciertas características de la situación actual extreman las contradicciones inherentes a la juventud y las vuelven explosivas. Por lo tanto, no es inútil reconsiderar la condición de los jóvenes en la actualidad y tratar de profundizar nuestro análisis histórico.

El progreso científico y la multiplicación de los conocimientos que de él resultan han provocado la prolongación de los estudios y, por lo tanto, la dependencia de los jóvenes con respecto al medio familiar. La prolongación de la escolaridad obligatoria ha generalizado esta dependencia que, hasta épocas recientes, se limitaba a los medios más acomodados. Ahora bien, este es el mismo momento en que la sexualidad, negada y maltratada por los tabúes de la civilización fundados sobre el complejo de culpabilidad, reafirma su existencia; y este esfuerzo de liberación es más eficaz porque nuestra sociedad, fundada sobre el beneficio, ha descubierto que la sexualidad es una motivación particularmente funcional y rentable.

Nuestra publicidad, en consecuencia, exalta la sexualidad y la utiliza sistemáticamente; pero al mismo tiempo se la prohibimos a los adolescentes que dependen de nosotros alegando —cosa que, por otra parte, no es falsa— que las prácticas sexuales, en una sociedad organizada como la nuestra, tienen una incidencia económica y social cuya responsabilidad nos co-

rresponde finalmente a nosotros, los padres. Como era de esperar, los adolescentes son particularmente sensibles a esta hipocresía.

Existe otra contradicción que nos remite inmediatamente al dominio de la lectura: hemos visto que la adolescencia es la edad en que el niño empieza a socializar y a sublimar sus pulsiones; la edad en que descubre el mundo exterior y busca «su lugar bajo el sol», el lugar de aplicación de su esfuerzo en la sociedad.

Los libros que podrían interesarles

Los libros, experiencia humana presentada en forma concentrada y directamente manejable, deberían ayudarle en esta búsqueda; pero es claramente evidente que no todos los libros tienen ese poder. Los únicos que llegan a conmover realmente al adolescente son los libros *actuales* en el sentido amplio del término; es decir, aquellos que le permiten situarse en su época y en su medio, que le ayudan a comprender mejor ese medio y a descubrir sus posibilidades. No tienen por qué ser necesariamente libros contemporáneos. Un estudio sobre el Egipto de los faraones, una novela que transcurra en la época de Luis XIV, pueden hacer que el lector descubra una dimensión fundamental de nuestra especie, una aspiración profunda de la humanidad.

En lugar de esto, nuestra enseñanza se empeña obstinadamente en presentarle la lectura, la literatura, como prácticas intemporales. Los «clásicos», expresión de sociedades pasadas que sólo hallan su verdadero sentido en relación con ellas, se separan de su contexto y se estudian desde una perspectiva estrictamente estética, como si el objetivo final de la enseñanza del francés fuera formar críticos literarios, profesionales de la literatura. Al mismo tiempo, los libros estudiados son cuidadosamente desprovistos de sus tensiones políticas, siendo así la política —en el más preciso sentido que a esta palabra pueda darse— sigue siendo la mayor preocupación de nuestros adolescentes, que tienen una inquietud perfectamente justificada por su futuro y su inserción en la época y que, en consecuencia, no pueden en modo alguno desinteresarse de las relaciones de fuerzas que rigen nuestra sociedad ni de sus posibilidades de transformación.

De la lectura vacilante al rechazo de la lectura

Esta contradicción entre las necesidades de la adolescencia y los tipos de libros que con excesiva frecuencia se les ofrecen culmina en una grave crisis cuyas formas han sido descritas a menudo. Recordemos algunas de ellas que conciernen más específicamente al público de los pre-adolescentes y de los adolescentes:

1.° *Rejuvenecimiento de los grupos de edad*: el repertorio que —hace menos de treinta años— era considerado típico de los adolescentes es cada vez más abordado por lectores más jóvenes, principalmente por el grupo de edad de los once-doce años.

2.° *Indiferenciación del repertorio*: los adolescentes, sin abandonar por ello la literatura juvenil, sienten una especie de fastidio en complacerse con ella. En cuanto pueden abordan los libros para adultos o, con mayor frecuencia, no leen. En suma, el niño está obsesionado por huir lo antes posible de su infancia; y los jovencitos que acaban de superarla rechazan a menudo las lecturas que corresponderían a su edad y se refugian en lecturas de pura diversión: novelas policíacas de serie, historietas mal hilvanadas o fotonovelas.

Esa rápida desalfabetización prueba que los adolescentes no han sido alfabetizados correctamente, que no han llegado a dominar completamente los mecanismos de la lectura, que no han logrado alcanzar el nivel de la lectura rápida, silenciosa, interesada y crítica que Gaston Mialaret considera con razón es la verdadera lectura. Si así es, ¿qué podemos pretender de nuestros jóvenes no lectores? Ignoran que la satisfacción de

rresponde finalmente a nosotros, los padres. Como era de esperar, los adolescentes son particularmente sensibles a esta hipocresía.

Existe otra contradicción que nos remite inmediatamente al dominio de la lectura: hemos visto que la adolescencia es la edad en que el niño empieza a socializar y a sublimar sus pulsiones; la edad en que descubre el mundo exterior y busca «su lugar bajo el sol», el lugar de aplicación de su esfuerzo en la sociedad.

Los libros que podrían interesarles

Los libros, experiencia humana presentada en forma concentrada y directamente manejable, deberían ayudarle en esta búsqueda; pero es claramente evidente que no todos los libros tienen ese poder. Los únicos que llegan a conmover realmente al adolescente son los libros *actuales* en el sentido amplio del término; es decir, aquellos que le permiten situarse en su época y en su medio, que le ayudan a comprender mejor ese medio y a descubrir sus posibilidades. No tienen por qué ser necesariamente libros contemporáneos. Un estudio sobre el Egipto de los faraones, una novela que transcurra en la época de Luis XIV, pueden hacer que el lector descubra una dimensión fundamental de nuestra especie, una aspiración profunda de la humanidad.

En lugar de esto, nuestra enseñanza se empeña obstinadamente en presentarle la lectura, la literatura, como prácticas intemporales. Los «clásicos», expresión de sociedades pasadas que sólo hallan su verdadero sentido en relación con ellas, se separan de su contexto y se estudian desde una perspectiva estrictamente estética, como si el objetivo final de la enseñanza del francés fuera formar críticos literarios, profesionales de la literatura. Al mismo tiempo, los libros estudiados son cuidadosamente desprovistos de sus tensiones políticas, siendo así la política —en el más preciso sentido que a esta palabra pueda darse— sigue siendo la mayor preocupación de nuestros adolescentes, que tienen una inquietud perfectamente justificada por su futuro y su inserción en la época y que, en consecuencia, no pueden en modo alguno desinteresarse de las relaciones de fuerzas que rigen nuestra sociedad ni de sus posibilidades de transformación.

De la lectura vacilante al rechazo de la lectura

Esta contradicción entre las necesidades de la adolescencia y los tipos de libros que con excesiva frecuencia se les ofrecen culmina en una grave crisis cuyas formas han sido descritas a menudo. Recordemos algunas de ellas que conciernen más específicamente al público de los pre-adolescentes y de los adolescentes:

1.° *Rejuvenecimiento de los grupos de edad*: el repertorio que —hace menos de treinta años— era considerado típico de los adolescentes es cada vez más abordado por lectores más jóvenes, principalmente por el grupo de edad de los once-doce años.

2.° *Indiferenciación del repertorio*: los adolescentes, sin abandonar por ello la literatura juvenil, sienten una especie de fastidio en complacerse con ella. En cuanto pueden abordan los libros para adultos o, con mayor frecuencia, no leen. En suma, el niño está obsesionado por huir lo antes posible de su infancia; y los jovencitos que acaban de superarla rechazan a menudo las lecturas que corresponderían a su edad y se refugian en lecturas de pura diversión: novelas policíacas de serie, historietas mal hilvanadas o fotonovelas.

Esa rápida desalfabetización prueba que los adolescentes no han sido alfabetizados correctamente, que no han llegado a dominar completamente los mecanismos de la lectura, que no han logrado alcanzar el nivel de la lectura rápida, silenciosa, interesada y crítica que Gaston Mialaret considera con razón es la verdadera lectura. Si así es, ¿qué podemos pretender de nuestros jóvenes no lectores? Ignoran que la satisfacción de

sus necesidades culturales puede producir placer porque no hemos sabido enseñárselo.

En tales condiciones se comprende mejor que cuando esas necesidades culturales se satisfacen con un esfuerzo menor y una «gratificación» más inmediata e importante a través de otro medio (cine, televisión, historieta o cine-novela), esos lectores renuncian a insistir en su esfuerzo y se transforman rápidamente en «lectores pobres» o incluso en «no lectores».

Un público de «no lectores»

¿Cómo describir a este inmenso público (quizá fuera mejor hablar de «no público») que dispone de un poder de adquisición considerable y que, aunque sólo sea por esa razón, es objeto de una dura lucha entre los editores?

En principio debemos discernir claramente que no se trata de un público homogéneo. Al no haber conseguido nunca dominar los mecanismos de la lectura, algunos se han agotado de libro en libro durante sus años de estudios y desde su ingreso en la vida activa han utilizado la fatiga provocada por el trabajo como excusa para renunciar al excesivo esfuerzo que la lectura constituye para ellos. Otros, por el contrario, dominan las técnicas de la lectura pero las utilizan únicamente para adquirir conocimientos. Son víctimas de la oposición ficticia que hemos creado entre lectura de información y lectura de diversión e identificación. Incluso hay otros que podrían leer y renuncian a ello porque el ritmo de trabajo a que deben someterse es agotador y no les permite la libertad de espíritu que sería necesaria para leer los libros que quisieran leer. Otros, finalmente —y éstos son los lectores virtuales más interesantes— no leen porque no les satisfacen los libros que se les ofrecen. *Se niegan* a leer y piden a voces libros de otro tipo, libros que aborden por fin los problemas que les interesan. Es en esta categoría de lectores donde se recluta el imprevisible público que determina el éxito de los *best-sellers* y que, evidentemente,

exige de la literatura algo diferente de lo que nos aporta generalmente en la actualidad.

También es muy corriente que esas diversas categorías de «no lectores» se ven confirmadas y estabilizadas en sus reservas o en su rechazo por el precio todavía muy elevado de los libros de calidad, precio que prohíbe al público no pudiente la posibilidad de «experiencias para ver», que serían un medio de hacer saltar el cerrojo de las prevenciones y la indiferencia.

¿Un denominador común?

Periódicamente los editores y directores de colecciones se inquieren y se entregan a la realización de estudios de mercado. ¿Admiten esos públicos virtuales que agrupan a tantas variedades diferentes de no lectores un denominador común? ¿Obedecen a motivaciones analizables? Los resultados a que se llega son decepcionantes. Aparentemente esta mayoría silenciosa sólo se define por sus características negativas. Es una masa indiferenciada que no sólo confunde las distinciones de edad, sino también de sexo. O, más exactamente, que reduce los sexos al masculino. En efecto, las jóvenes parecen rechazar cada vez más un repertorio que se referiría a sus intereses específicos. En suma, la capacidad de asimilación de ese público parece oscilar entre dos polos contradictorios: de una parte, su rechazo de la «literatura para la juventud»; y de otra, su incapacidad de afrontar la literatura para adultos.

En la realidad, algunas colecciones que se han propuesto, explícitamente o no, dirigirse a un público adolescente, han tenido un éxito al menos parcial. Así, por ejemplo, la excelente colección «Plein Vent», que dirige André Massepain en la editorial Laffont, o, más recientemente, la serie «Jeunesse Poche», de Rageot-Hatier. El estudio sistemático de los temas abordados en esas colecciones nos conducen a conclusiones que, a primera vista, parecen fortuitas y contradictorias. Los adolescentes se interesan por la aventura, por las novelas policíacas, por la historia. La anticipación, género relativamente reciente,

fortalece rápidamente sus posiciones. ¿Qué punto en común existe entre libros que nos hacen pasar sin transición del pasado al futuro, del realismo a la ficción?

Sin embargo, esa convergencia existe; y nos la revela un análisis más profundo de los mejores logros de dichas colecciones. Ese denominador común es la noción de *tiempo*. Los adolescentes otorgan un éxito amplio y duradero a los libros que les ayudan a situarse en el tiempo, en su tiempo. Esos libros, y debemos repetirlo porque se trata de una idea fundamental para nuestro análisis, no se refieren necesariamente a temas *actuales*. Una buena novela sobre el período revolucionario o el caso Dreyfus, un relato de anticipación que nos haga comprender los problemas de la polución, pueden ayudar al adolescente a descifrar la realidad que le circunda de una manera mucho más eficaz que tal o cual libro escrito de prisa sobre temas inspirados en tal o cual entusiasmo o por el deseo frenético de ser de nuestra época.

Los mejores libros para jóvenes, se desarrollen en el pasado o en el futuro, se identifican todos por su relación con el presente. Ayudan a su público a percibir la compleja relación que une el pasado, el presente y el futuro; es decir, en último término ayudan a reflexionar sobre el transcurso mismo del tiempo. Y es precisamente ahí donde se sitúa la dificultad esencial que debe afrontar el adolescente.

Un adulto, en definitiva, no es otra cosa que un ser que ha llegado a encontrar su lugar en el espacio y el tiempo. Esta situación en el tiempo es la más difícil de conquistar. Se trata de inscribir el propio proyecto en la historia, de descubrir una medida común entre «el tiempo de los relojes» y la propia duración. Esa ordenación supone que el hombre llegue a forjarse una visión clara de su porvenir, que asuma su pasado y se conciba como un ser ya comprometido en una perspectiva irreversible y orientada hacia la muerte.

El sentido de la historia...

Nuestra pedagogía ignora, en su casi totalidad, el problema de la educación del sentido histórico en los jóvenes, si bien el progreso de las ciencias humanas hace que aflore cada vez con más frecuencia en las conciencias individuales. En cierto sentido, podría sostenerse que el malestar de la juventud contemporánea se debe en gran parte al hecho de que niega en bloque nuestro pasado, lo que, al menos en cierta medida, compromete la idea que puede elaborar acerca de su futuro.

Para resolver esas dificultades en el plano de las instituciones sería necesario actualizar audazmente nuestra enseñanza. Deberíamos partir continuamente del presente, multiplicar las ocasiones de discusión con la juventud, movilizarla en la preparación de un futuro diferente. Y, para ello, dejar de aparecer a sus ojos como adultos esencialmente preocupados por mantener los valores del pasado. Sería al mismo tiempo un cambio de atmósfera y un cambio de política (...)

Mientras esperamos las indispensables reformas ¿no tiene usted, una vez más, algunos «trucos» para sugerir a nuestros lectores[8] *para hacer leer a los adolescentes que leen poco o mal?*

El primer «truco» (si bien todos sabemos que no lo es) consiste en conocer bien al adolescente que no lee, en saber qué factores han intervenido para alejarlo de la lectura y en determinar, con o sin él, la lista de los temas que le interesan. El interés por la lectura existe raramente «en general». Es necesario partir de motivaciones efectivas del adolescente y *derivarlas* hacia la lectura. Un adolescente que no lee nada pero que se interesa apasionadamente por las motocicletas puede convertirse fácilmente, si sabemos guiarlo, en un lector asiduo de documentos o de novelas que directa o indirectamen-

De la revista *L'École des Parents.*

te conciernan a la motocicleta, y por este camino, en un lector de literatura general.

Las cuestiones conflictivas

Pero hay una técnica que me parece mucho más segura. La mayoría de las colecciones para adolescentes evitan cuidadosamente las «cuestiones conflictivas», es decir, los problemas políticos, económicos, religiosos, etc. En una perspectiva puramente comercial —que es la que domina en nuestra sociedad de consumo— esos temas se consideran en general poco deseables, ya que entrañan el peligro de desencadenar en el lector reacciones de defensa o de oposición y, por lo tanto, de obstaculizar la venta. Ahora bien, esas «cuestiones conflictivas» son precisamente las que interesan más a los adolescentes. Por lo tanto, es posible volver a despertar en ellos el gusto por la lectura proponiéndoles precisamente esos textos que descartan las selecciones tradicionales.

Esta táctica presenta otra ventaja no desdeñable: utiliza el espíritu de contradicción, que es muy poderoso en la mayoría de los adolescentes y que a menudo no es más que una forma, inicialmente sana, de afirmarse en tanto que individuo distinto, independiente y razonable (...).

Esta solución supone entrar a fondo, intervenir a todos los niveles. En primer lugar, es imprescindible que hayamos leído nosotros mismos los libros conflictivos que proponemos; ya que estamos obligados a considerar esos libros como un punto de partida, nos comprometemos también a aceptar una discusión a partir de esos libros. Y no una discusión formal, sino un intercambio real que, evidentemente, no puede excluir el replanteamiento de nuestros puntos de vista más personales.

De la historia a la actualidad

También podemos utilizar sistemáticamente las nuevas colecciones destinadas a los adolescentes de las que he hablado

más arriba y que son de muy buena calidad: se trata de colecciones que contienen cada vez más títulos susceptibles de satisfacer el gusto de los adolescentes por la actualidad y de ser base de discusiones provechosas. Esta solución supone encontrar el tiempo suficiente para informarnos de lo que se publica en ese sector (...) para adaptar las selecciones propuestas a los gustos y posibilidades de los niños y, lo que es aún más importante, para prolongar la influencia de esas lecturas mediante discusiones que les abran nuevas perspectivas.

Entre los libros disponibles en las librerías elegiríamos prioritariamente las obras —documentales o novelescas— que traten períodos históricos recientes y que todavía sean objeto de discusión y polémica: la última guerra, la resistencia, etc. Lo mejor que puede sucedernos es que nuestros niños reaccionen violentamente ante uno de los libros que les hayamos propuesto, por ejemplo, ante *Un lycée comme les autres* de Yvonne Meynier, ante *Capitaine Printemps* de Pierre Gamarra o ante aquel admirable —y ¡ay! inhallable— *Enfant d'Hiroshima* de Hatano (¡no vaciléis en comprarlo si lo encontráis por casualidad!), lo que permitiría un debate sobre los problemas de la paz y de la guerra y, de una manera más general, una reflexión sobre los datos básicos de la política (...).

Cuando un niño llega a la adolescencia, ya es muy tarde para intentar que adquiera el gusto por la lectura. Por eso nos interesa especialmente intervenir lo más temprano posible: para ayudar a nuestros niños a descubrir sus motivaciones y a dominar los mecanismos de la lectura. No olvidemos que, a pesar de todo, es más fácil educar que reeducar.

MARC SORIANO

V

LA LECTURA, LO REAL Y LO IMAGINARIO

Frecuentemente se consideran las actividades lectoras como actividades funcionales, útiles. Saber leer significa tener la posibilidad de disponer de un instrumento adecuado para adquirir conocimientos, de cierta sabiduría, de informaciones sobre el mundo y los hombres y de numerosas ocasiones de entretenimiento. Desde nuestras perspectivas pedagógicas sería ridículo que no considerásemos esos aspectos del saber leer como esenciales. Sin embargo, quisiera atraer aquí la atención de los colegas que lean este libro sobre la función fundamental que puede y debe cumplir la lectura en la formación intelectual y onírica del niño y del hombre. Es en la actividad de la lectura propiamente dicha donde el niño descubre las nuevas fuerzas que pueden permitirle actuar de alguna manera sobre lo real por medio de lo imaginario. Para mí, hablar de lecturas activas significa menos evocar los métodos, procedimientos o estrategias pedagógicas, que hacer de la relación entre el lector y los textos (sean cuales sean éstos) una empresa creadora. Dicho de otra manera, me parece que debemos reaccionar urgentemente contra esas tendencias inscritas en ciertas actitudes contemporáneas que reprochan a la lectura el hecho de no ser una actividad y de fundarse sobre cierta pasividad del niño y el hombre. En cierto modo ese es el sentido con que MacLuhan encara el «fin de la escritura» y considera que lo audio-visual y lo audio-oral proponen a los individuos gestiones mucho más dinámicas que la lectura de textos y libros. Por lo tanto, me propongo desmontar —algo artificialmente, lo reconozco— los mecanismos complejos que hacen (o deberían hacer) de todo lector niño y de todo lector adulto un ser capaz de acción efectiva sobre sí mismo y sobre el mundo.

Un libro es un engranaje

Hace mucho tiempo me impresionó un texto de Victor Hugo que figuraba en una obra desconocida, de importancia capital para toda pedagogía enraizada en la vida. Se lee en *William Shakespeare*:

> Un libro es un engranaje. Guardaos de esas líneas negras sobre el papel blanco: son fuerzas que se combinan, se componen, se descomponen, penetran la una en la otra, se apoyan unas a otras, se dividen, se anudan, se acoplan, trabajan. Esta línea muerde, esta línea aprieta y presiona, esta línea arrastra, esta línea subyuga. Las ideas son un mecanismo. Os sentís atraídos por el libro. Sólo os dejará después de haber dado cierta forma a vuestro espíritu. A veces los lectores salen del libro completamente transformados.

Esto que Hugo escribía acerca del libro es válido para todos los textos y en diversos grados. Ya que leer significa sin duda entrar en un universo de signos muertos que la lectura hace vivos, activos; y esto al simple nivel de la presencia sobre un soporte, de los elementos caracterizados de una combinatoria cuyo desciframiento arrastra al ser íntegro más allá de una simple operación de traducción o de transcripción de un código a otro.

Leer más allá

A riesgo de repetir cosas que aparecerán en todas las páginas de este libro, me parece muy importante ubicar los aprendizajes y preaprendizajes de la lectura por encima del deseo de leer. Y entiendo el término deseo en su sentido profundo, en el sentido en que el psicoanálisis, por ejemplo, lo entiende. El *deseo* de leer es el deseo de violar lo oscuro, el deseo de poseer un secreto, de estar en condiciones de ejercer por sí mismo una transformación de lo inerte. Cuando la maestra de escuela de tipo maternal lee historias, posee ese poder alu-

cinante que, por ejemplo, asombraba tanto al joven Sartre de *Las palabras*:

> Ana María me hizo sentar frente a ella en una sillita, se inclinó, cerró los párpados, se adormeció. De ese rostro de estatua salió una voz de yeso. Perdí la cabeza. ¿Quién contaba? ¿Qué contaba? ¿A quién? Mi madre estaba ausente: ni una sonrisa, ni un signo de connivencia, yo estaba en el exilio. Y además no reconocía su lenguaje. ¿De dónde extraía ella su seguridad? Al cabo de un instante lo comprendí: era el libro quien hablaba. De él salían frases que me daban miedo: eran verdaderos ciempiés, hervían de sílabas y letras, estiraban sus diptongos, hacían vibrar las dobles consonantes; cantantes, nasales, cortadas por pausas y suspiros, ricas en palabras desconocidas, se extasiaban en sí mismas y en sus meandros sin preocuparse de mí: a veces desaparecían antes de que hubiera podido comprenderlas, otras veces las había comprendido de antemano y ellas continuaban rodando noblemente hacia su fin sin concederme la gracia de una coma. Seguramente el discurso no me estaba destinado...[9]

Me parece importante que con niños muy jóvenes (pequeños o medianos), la maestra no se contente con relatar historias sin el apoyo del libro. Conviene dar al niño pequeño la impresión, que puede verificar, de que ese lenguaje «sale» del libro. Y que eso no sucede por magia o encantamiento. Desconfiemos de la lectura milagro. El niño debería estar lo antes posible en condiciones de darse cuenta de que el libro habla cuando se le hace hablar, y que se le hace hablar precisamente cuando no se espera nada de la magia y todo de cierto trabajo. También se comprende hasta qué punto están justificados los métodos que permiten al niño desde un principio pasar del código escrito al imaginario o al simbólico rechazando al mismo tiempo la demagogia de la lectura «fácil».

9. Jean-Paul Sartre, *Les Mots*.

De lo simbólico

Podríamos decir que esta función simbólica, tan frecuentemente descrita, en especial por Piaget, preexiste al lenguaje y, por ende, a la lectura. Un niño tendrá muy pronto la posibilidad de imaginar lo que no puede captar instantáneamente a través de los sentidos. El problema planteado por la lectura es que se duplica la operación: de una parte, lo que dice el texto no está allí y es necesario imaginarlo; de otra, el texto sí está presente, es aprehendido por la vista como una realidad sensible y material inscrita en cierto espacio. La extraordinaria importancia de la lectura reside aparentemente en esta doble relación con un presente que conduce a una ausencia y se manifiesta como presencia. Sin duda, la verdadera lectura comienza en el momento en que la presencia del texto como texto desaparece literalmente. Leer con la vista sería, pues, ese tipo de lectura que ya no requiere, como diría Alain, que «la mantengamos con nuestro aliento». Pero de todas maneras el texto, el libro, permanecen allí, presentes, siempre accesibles; sabemos que en cualquier momento y gracias a nosotros, a nuestra actividad, ese cuerpo muerto puede convertirse en un cuerpo viviente. La simbólica en la lectura no puede prescindir de sus bases materiales y tangibles. De ahí la importancia de lograr que el niño pequeño capte el libro como se captan las cosas, las cosas reales capaces de producir cosas imaginarias. Cuando Montaigne, hablando de los libros, evoca sustancialmente esos «pertrechos» muestra bien a las claras que la lectura es una actividad potencial siempre «al alcance de la mano». Pensamos que, ya desde el parvulario, es importante hacer sentir al niño que «lo que nace de los textos, de los libros», no nace una sola vez para luego desaparecer, sino que puede renacer en cualquier momento. Con y por la lectura, la función simbólica está siempre alerta. Leer es imaginar.

De la memoria

Me he sentido algo irritado frente a los reproches que algunos pedagogos considerados «abiertos» hacen a la memoria. Sueño con una obra polémica titulada «para una pedagogía de la memoria»; y en esa obra otorgaría el lugar más importante a la dialéctica que se instaura en cada lector —aunque sea un niño pequeño— entre su pasado y el presente mismo de su lectura. Sabemos que, de una manera muy mecánica, leer es recordar lo que hemos leído en el fragmento de secuencia temporal que precede inmediatamente al presente del lector. A un nivel mucho más lingüístico, el reconocimiento de los grafismos y de los grupos de grafismos y de sus correlaciones en el código hablado apela durante mucho tiempo, y quizá durante toda la vida, a una memoria organizada análoga a la memoria de que se habla al referirse a los ordenadores. Con mayor razón y más visiblemente, esta memoria interviene en el momento del descubrimiento y reconocimiento de las unidades léxicas y de las estructuras sintácticas. Pero en cada ocasión, a partir del nivel léxico por lo menos, la «forma del contenido», como dice Hjelmslev, es reconocida en función de las relaciones asociativas de que hablaba Saussure porque se conservan en la memoria huellas muy numerosas y diversificadas. Lo que quiero decir es que el niño que descubre los mecanismos de desciframiento en la lectura pone en juego su ser íntegro tanto en su presente como en su pasado. Lo cual es doblemente cierto en el lector poco entrenado. El acto de la lectura es un acto que concierne a la temporalidad y al devenir de la persona.

El cuerpo lector

Y ese compromiso de la persona en el acto de leer se verifica no sólo en lo que se refiere a sus facultades intelectuales y su sensibilidad, sino también, y quizá en primer lugar, a nivel del cuerpo. No volveré aquí sobre todo lo que puede decirse acerca de la importancia de la toma de conciencia, por parte del lector, de su propio esquema corporal, de su verticalidad, de una necesaria lateralización. Lo que quiero decir, de manera más global, es que la lectura pasa por el cuerpo, que lo atraviesa: el cuerpo del niño, y luego el del adulto, es una especie de resonador que reacciona como sea, y en la mayoría de los casos en el inconsciente corporal, ante la lectura. Lo que caracteriza a tantas malas lecturas escolares, a tantas malas lecturas magistrales es, desdichadamente, que el lector lee de labios para afuera sin implicarse a sí mismo en sus raíces vivientes. Una buena lectura, en el sentido que le daba Bachelard, es una lectura en la que está presente la realidad del cuerpo. Leer es al mismo tiempo imaginar el cuerpo y percibirlo. Cuando Proust describe las lecturas que hacía de niño en el jardín de su abuela, en Combray, muestra claramente que se relaciona con lo real por medio de ese cuerpo ocupado en leer, en viajar, en partir, pero sin desarraigarse nunca totalmente.

Evasión/presencia

Algunos dicen que un lector hundido en la lectura «ya no está ahí». ¿Debemos deducir de esa afirmación que toda lectura, y en particular la lectura de ficción, es una especie de evasión, de olvido momentáneo del mundo? No lo creo. El niño que arranca penosamente sonidos y sentidos al código escrito está muy presente en esos esfuerzos, en sus retrocesos, sus vacilaciones, sus desalientos y avances. En el mejor de los casos, perderá poco a poco conciencia de sus esfuerzos de desciframiento. Leerá más velozmente. Ya no sabrá que lee, sino que lo creerá de hecho porque volverá las páginas y tendrá en las manos un objeto a utilizar en un cierto sentido, un objeto sin cuya presencia es imposible que el lector se ausente del mundo. De ahí los relámpagos de conciencia que tan bien conocen los buenos lectores y que el mismo Proust ha descrito magistralmente; relámpagos que nos recuerdan que

nuestra lectura se inscribe en un espacio y en una temporalidad. De ahí la extrema importancia de los lugares de lectura para las escuelas, lugares que unas veces deberían ser íntimos y otras públicos, a veces cerrados y a veces abiertos. La escuela no es forzosamente un mal lugar de lectura, aún en su austeridad. Por el contrario, lo que es peligroso y ridículo, es que se conciba ese lugar de lectura como un lugar de lectura repetitiva en el cual la lectura en voz alta —sin embargo indispensable— acaba por matar la lectura; lecturas pesadas, muertas, ausentes... Pero también debería tenerse muy en cuenta la duración de la lectura. Es obvio que los aprendizajes no podrían prolongarse sin fatiga cuando se trata de secuencias demasiado extensas; por el contrario, es indudable que en ciertos momentos sería necesario admitir lecturas que no fueran interrumpidas por ninguna reglamentación institucional del tiempo.

Lo real/lo imaginario

La lectura es sin duda la actividad humana que menos admite ideologías idealistas y que más justifica la materialidad de lo imaginario. No se lee a partir de la nada, y las dificultades del primer aprendizaje muestran claramente al niño y al educador cuáles son las resistencias que los materiales ofrecen a quien quiere aprender a leer. La capacidad de leer se conquista. Los libros, los textos, existen materialmente. Hasta tal punto se impone esta materialidad que cuando se quiere destruir una cultura se incendian esos objetos singulares que la contienen parcialmente: los libros. Como se ha visto en la Alemania nazi y, más recientemente en Chile. Pero, repitámoslo, los textos, los libros, no son nunca las cosas. Leer no es nunca tocar los seres, los paisajes, los objetos. Excepto quizá en el caso de la poesía, en la que el lenguaje se ve forzado, podríamos decir, a hacer tangibles las cosas que están en las palabras. Pero de la infancia a la edad adulta, leer, léase lo que se lea, significa siempre apelar a la imaginación. Es muy fácil demostrar este hecho con referencia a todos los textos

o libros de ficción. Con la lectura comienza «otra vida». Pero el niño pequeño que lee, que descifra «papá fuma su pipa», está obligado también a inventar un papá que fume su pipa. Y ahí es donde aparece un doble problema pedagógico. Ciertos textos pedagógicos solicitan de parte del niño una imaginación sin raíces en la realidad. Una buena parte de los manuales de lectura hacen soñar «en el vacío» con una especie de civilización rural lejana y completamente irreal. Por otra parte, algunos maestros empeñados —con toda la conciencia que les caracteriza— en hacer adquirir los mecanismos, se burlan un poco de la ausencia de representación en el niño que descifra. Es decir que, frecuentemente, el niño sólo lee la figura de la nada. Se dirá más tarde que ¡este niño «no pone nada» en lo que lee! Creo que conviene denunciar el carácter excesivamente instrumental de ciertos aprendizajes de la lectura; por otra parte, ello es cierto a todos los niveles de la cultura e igualmente puede reprocharse a ciertos intelectuales que no admitan que toda lectura es, como dice Pierre Barberis, «lectura de lo real».

También podríamos demostrar fácilmente —y estoy tentado de indicar aquí los caminos de empresa semejante— que la lectura de lo real pasa por lo imaginario. En consecuencia, me parece que los primeros aprendizajes de la lectura nunca deberían disociarse del descubrimiento de los distintos caminos de lo imaginario en la persona, trátese del ejercicio de la poesía, los cuentos, el dibujo, la música, la expresión corporal, etc. Pero aún hace falta que los docentes —y particularmente en las clases de pequeños y en el parvulario— lean por sí mismos e independientemente de sus preocupaciones profesionales. Pues la lectura nunca es un entretenimiento pascaliano; por lo menos nunca debería convertirse en ello desviando a los hombres de la necesidad de actuar sobre el mundo. A veces, como decía Hugo, han sido las lecturas las que han transformado a los hombres de gabinete en hombres de acción. Así ocurrió, por ejemplo, con Lenin al leer a Tolstoi.

Querer ser uno mismo en el texto y por el texto, querer hablarse en el texto y hablar con los otros, tal es el proyecto

fundamental de toda lectura, que debería permitir a cada hombre, y en principio a cada niño, llegar a ser lo que son en un mundo en el que la lectura es un arma.

GEORGES JEAN

VI

FUNCIONES Y NORMA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Todos están de acuerdo en que no se puede separar la historia de la humanidad de la utilización y desarrollo de la lengua oral. Utilización, porque no se puede hablar de una humanidad antes de los caracteres fundamentales de la lengua que la diferencian de los sistemas de signos animales o utilizados por el hombre en otras circunstancias. Desarrollo, porque la lengua, sobre todo en sus aspectos más evolutivos, como el léxico o las grandes agrupaciones, evoluciona en función de las necesidades humanas, de las sociedades que la utiliza. En el caso de la lengua escrita, el problema es más complejo. Su aparición es datable: la mayoría de los hombres no la usan o la usan muy poco. ¿Debemos considerar, entonces, que posee sus funciones propias? El problema se complica como consecuencia del desarrollo de la lingüística, que ha devuelto su lugar a un uso «prestigioso» con relación a su base estructural, la lengua oral. Hablamos aquí de base estructural porque, por ejemplo, la doble articulación en unidades distintivas (letras o fonemas) y en monemas o palabras gráficas no está inscrita en la naturaleza de la lengua escrita en tanto que tal, como prueban los ideogramas. Lo mismo sucede con la linealidad. Por otra parte, todos comprueban que es al nivel de la lengua escrita donde se ejercen los fenómenos normativos más violentos. En ese sentido, la lengua escrita es más fenómeno de clase que la lengua oral. Pero difícilmente el objetivo de los maestros puede ser el rechazo de esta «institución podrida».

No quisiéramos aquí dar soluciones, sino ayudar a analizar lo que, en la forma actual de la lengua escrita, es un fenómeno de norma justificada; es decir, fundada sobre condiciones de comunicación más complejos que las que caracterizan la mayoría de los casos de transmisión oral. Esta sería, al menos en parte, la función real de la escuela: dominar el uso de la lengua escrita y leída. Igualmente quisiéramos mostrar cómo esta norma se manifiesta como super-norma; es decir, como un conjunto de obligaciones que sólo parte de la población maneja, que le sirven como signos de reconocimiento y que sólo a ella benefician. Ese paso norma-super-norma está vinculado al hecho fundamental de la división del trabajo manual y del ejercicio del lenguaje (que no es forzosamente trabajo intelectual), reforzada por la oposición de las clases sociales. En tanto que docentes, las causas profundas de ese fenómeno nos sobrepasan: la escuela no es la primer responsable del fracaso escolar; pero es necesario proseguir el análisis de las formas concretas que adquieren norma y super-norma para evitar tanto que se considere a todas las coacciones propias al manejo escrito de la lengua fenómenos represivos como, por el contrario, que se entienda el conjunto de la norma lingüística como un bloque homogéneo, en cuyo caso la tarea del maestro se limitaría a «paliar las desventajas socio-culturales», es decir, a enseñar los secretos de la hermosa lengua a quienes no los poseen.

Funciones sociales de la lengua escrita

Contrariamente a lo que suele pensarse, la lengua escrita no podría ser una pura y simple transcripción de la lengua oral, pues es inevitable que esta última varíe en función de las condiciones de su adquisición: es forzosamente precoz y se forma necesariamente en un medio limitado. Sin duda la variedad de las particularidades fonéticas es mayor que la de la organización fonológica de la lengua; pero esta última diversidad sigue siendo considerable. En cualquier sociedad que se considere

existe una función unificadora de la grafía con relación a la fonía (China constituye un ejemplo extremo en el que la lengua escrita se lee en lenguas orales sin posibilidad de intercomunicación directa). Esa función unificadora está claramente ligada al desarrollo nacional y, por ende, a las necesidades técnicas de comunicación relacionadas con la organización de la economía y del Estado, así como con el funcionamiento del conjunto de las superestructuras, ideologías jurídicas, religiosas y políticas en particular. Volvemos a encontrarnos aquí con el problema norma-super-norma en otro plano: en qué medida la lengua escrita es una herramienta necesaria, en qué medida, ya que no hay lengua independiente de los contenidos que porta, la lengua escrita es en su organización misma un fenómeno, no de comunicación, sino de acción ideológica: transferencia de «evidencias» a, por el contrario, oposición entre quienes saben el sub-código secreto y quienes no lo saben.

Es cierto que, por una parte, *la* lengua escrita debe considerarse lengua portadora con relación *a las* lenguas orales. Pero, incluso en este marco, lo que la super-norma implanta es la consideración de todos los usos particulares, y sobre todo locales, como inferiores a lo que se supone es el «verdadero» francés. Por otra parte, introducir cierta unificación a pesar de la diversidad de pronunciaciones es una cosa. Pero proscribir el uso de los datos, léxicos en particular, característico de cada sub-grupo, es otra, que no se desprende de ninguna realidad funcional. Lo necesario para la intercomprensión es la existencia de estructuras de base comunes que se traducen bajo la forma de unidades y construcciones de alta frecuencia. Por el contrario, la diversidad de las condiciones de comunicación debería acarrear necesariamente —y no simplemente permitir se toleren— las diversificaciones léxicas: nadie sabe francés en el sentido de conocer todas las palabras del francés; y excepto en casos de hermetismo premeditado, siempre podemos descifrar el sentido de una palabra desconocida por el contexto. El problema de los límites de variación que puede soportar la lengua escrita es, por otra parte, un problema no resuelto. Se sabe que en Francia la existencia de una tradición ortográfica estricta es un fenómeno relativamente reciente. Incluso en este sentido es tal la redundancia que la reintegración de formas diferentes a una «misma» unidad no constituye un obstáculo.

Pero hay algo más que la organización léxica y ortográfica. Tanto en su manifestación escrita como oral, saber la lengua no significa ser capaz de repetir cierta cantidad de fórmulas, sino serlo de emitir y comprender la infinidad de nuevos mensajes que cada situación hace necesarios. Tomemos un ejemplo: sin duda se puede considerar la lengua oral-escrita utilizada por Queneau como un juego. Pero lo importante es que ese juego sea comprendido aunque no esté de acuerdo con la norma «conveniente». Las consideraciones de lo conveniente se interfieren por doquier con el análisis de lo que es lingüísticamente necesario.

Lengua escrita y uso inadecuado

Una segunda diferencia fundamental entre lengua oral y lengua escrita afecta a la vez a sus condiciones de adquisición y a sus condiciones de utilización. La lengua oral no podría adquirirse si no fuera a partir de la situación misma; pues el sentido de las palabras del interlocutor puede captarse en función tanto de los elementos que se perciben como comunes, como del conjunto del circuito extra-lingüístico de la comunicación (en particular los gestos de demostración). En contrapartida, la lengua escrita puede servir —y sirve efectivamente— para comunicar, más que eso que de manera imprecisa se denomina «lo abstracto», las realidades no manifiestas al interlocutor; y más precisamente, a un interlocutor abstracto: «el lector». Este hecho tiene múltiples consecuencias: el conjunto de los presupuestos comunes a los miembros del pequeño grupo familiar ya no puede funcionar: es necesario acabar las frases sin que un signo de asentimiento indique que ya es suficiente: es necesario precisar el tema del discurso sin que la situación indique acerca de qué se trata. Igualmente, será necesario utilizar un

conjunto de señales de continuidad del discurso: en síntesis, el pronombre deíctico debe ser reemplazado por el nombre, y el nombre —eventualmente— por lo anafórico. Aquí no hay diferencia entre definir la lengua como instrumento de comunicación y definirla como instrumento de pensamiento. Al no estar ya presente el objeto común concreto, no es posible actualizarlo a través de un guiño: «Ya sabes, eso de que te hablé», sino sólo por medio del giro de una implantación en el tiempo y en el espacio, así como por la distinción del objeto gracias a las características diversificadoras que lo identifican en relación con los demás objetos que podemos designar con el mismo nombre. Esto no significa que todo pensamiento sea lenguaje, sino que el rodeo por el concepto está inscrito en el manejo del lenguaje. Pero el paso de la norma a la super-norma se realiza aquí sin tener en cuenta la multiplicidad posible de las formas de paso al lenguaje fuera de la situación original. Ya sea al nivel de los ejercicios escolares o de los textos, se utilizan instrumentos de medida cuya vinculación a la práctica de la comunicación se desconoce. Consideremos algunos ejemplos. De una parte, la *riqueza léxica.* Es del todo evidente que la comunicación deja de ser posible por debajo de cierta riqueza léxica. En contrapartida, la riqueza léxica en sí no se significa más que a sí misma. Si tomamos concretamente un índice que varía con claridad con la clase social de origen de los niños, los adjetivos calificativos, es cierto que éstos pueden ser en sí mismos puras fijaciones, o que hayan sido adquiridos porque realzan un contenido que es indiferente a los niños. En todo caso, no hay una relación necesaria entre posesión de adjetivos calificativos y aptitud para calificar. Lo mismo ocurre con lo concerniente al *problema de la definición.* Es fundamental que el niño aprenda a elaborar un discurso sobre el discurso, no sólo a acompañar con palabras un comportamiento. Pero ese comportamiento metalingüístico no implica en absoluto que se haya pasado por las sacrosantas clasificaciones precodificadas: está mal decir *un triángulo tiene tres lados,* y bien *un triángulo es una figura que*... Incluso podemos decir que la inesperada expresión lingüística referida a una situación particular que

no haya sido considerada de antemano es índice de un mejor manejo del lenguaje. Este hecho tiene consecuencias pedagógicas evidentes, al igual que la manera de juzgar la riqueza o la pobreza de la lengua de los niños. Los índices elegidos no son neutros. ¿Quiere decir eso que consideramos a los docentes sádicos que imponen a los niños una norma inútil? No; más bien significa que su práctica actual está presa de ciertos factores. Entre ellos, algunas obligaciones relativamente externas aunque penosas: temas de examen o hábitos más profundos: identificar las exigencias de la comunicación escrita y un subcódigo muy artificial.

Las condiciones de elaboración de la norma

Esta visión apremiante de la lengua tiene raíces extralingüísticas. ¿Quién, cómo y por qué tiene derecho a formular la norma? En el plano lingüístico ésta se traduce en un desequilibrio entre dos aspectos igualmente necesarios de la lengua: la lengua como dato, como tradición, y la lengua como renovación, como regulada funcionalmente.

Las consideraciones funcionales tienen sentido al nivel de la lengua oral; no para significar que en ella todo funciona bien, sino que si hay déficits, dificultades, son posibles cierta cantidad de soluciones a partir de la estructura previa de la lengua, soluciones que son aceptadas por la inmensa mayoría de los locutores, la «masa parlante» en el sentido que le da Saussure. Después de todo, eso es lo que ocurre en el proceso de adquisición de la lengua por parte de los niños pequeños: que todos reinventan los mismos tipos de simplificación en función de sus capacidades neuronales y del estado del sistema. De la misma manera, y de forma básica inconsciente, aceptamos una serie de evoluciones que nos sorprenden cuando tomamos conciencia de ellas. Ese es el punto de vista desarrollado desde 1929 en el libro de Henri Frei [10]: la estructura

10. Henri Frei, *La grammaire des fauts,* Ginebra, 1.ª ed., 1929.

se halla más del lado de la falta que regulariza la lengua o responde a nuevas necesidades que del lado de la norma. En morfología, ese es el caso de *je mange de ça* («yo como eso») en relación con *j'en mange* («me lo como»). En contrapartida, al nivel de la lengua escrita ya no se trata de masa escribiente: los receptores son relativamente poco numerosos y sin influencia directa sobre los emisores. Estos son todavía menos numerosos: periodistas, escritores; son sobre todo un pequeño grupo de presión, que se han erigido en expertos del uso correcto y que no son usuarios activos, quienes deciden lo que está bien y lo que está mal. Es en situación semejante donde el funcionalismo se transforma en finalismo; es decir, ya no se trata de explicar una evolución por un conflicto de fuerzas subyacentes: tanto más cuanto que, en la lengua escrita, se trata más bien de un «arreglo» para adaptar una organización que dé una estructura en posesión de sus propias reglas. Rivarol y el elogio de la lengua francesa siguen siendo un modelo del género pero, por ejemplo, podemos reencontrar la misma tendencia en la justificación de la diversificación gráfica de los homófonos en pro de la rapidez de la lectura y la posibilidad de identificación global de un significante. ¡Cómo si no hubiera también lectura global en las lenguas cuya ortografía es más fonológica que la nuestra! Lo que importa es que podamos decodificar las palabras por la frase y los grafemas por la palabra y que leamos mucho más velozmente los textos familiares que los que no lo son. Los defensores del estado de cosas existente siguen practicando el sofisma que surge con la mejor de las intenciones, de un sentimiento experimentado: todo lo que hacemos lo sentimos como necesario; no se puede hacer otra cosa. Esto es cierto en el caso de la ortografía, tal cual es, y en el conjunto de las estructuras lingüísticas: la claridad pasa por donde estamos habituados a pasar.

Desde este punto de vista la cultura lingüística de los docentes es una necesidad, no —y volveremos a este punto— para enseñar a los alumnos un nuevo formalismo,[11] sino para

11. Ver Frédéric François, *L'Enseignement et la diversité des grammaires,* Hachette, París, 1974.

establecer cierta distancia respecto de la falsa homogeneidad de la lengua como tradición normativa.

Norma, super-norma y lectura

La tarea de escribir requiere cierto tipo de conciencia porque es necesariamente elaboración cuyas reglas consisten, según el caso, en una norma necesaria o en una super-norma oprimente. Sin duda es en lo concerniente a la recepción de textos donde la imbricación de la norma y la super-norma es más difícil de discernir. En efecto, la función de la escuela no es solamente permitir superar la lengua vigente, sino también hacer adquirir otros sub-códigos, al menos en el plano de la recepción. O, si se prefiere, interpretar; es decir, reconstruir el sistema subyacente a partir del texto es necesario cuando se trata de un texto pasado, pero también lo es comprender cualquier texto que responda a un código distinto del nuestro. Un texto no se reduce a un conjunto de datos sintagmáticos, paradigmáticos y de transformaciones (equivalencia de sintagmas diferentes). Es el sistema mismo de las elecciones lo que varía con los textos y lo que debemos reconstruir a partir de ellos. Esta es la particularidad que, para el lingüista, caracteriza a un texto, y no alguna inefable propiedad de lo individual en cuanto tal.

Pero corremos el riesgo de introducir en el análisis «textual» un nuevo dogmatismo: el de la estructura del texto como autosuficiente. Dogmatismo que podemos hallar en todas las presentaciones ideológicas del estructuralismo como antihistoria. Ahora bien, un texto no es una realidad lingüísticamente homogénea: comprende elementos precodificados relativamente estables que pertenecen a la «lengua común», y también otros más específicos que pertenecen a «la misma escuela» o al lenguaje de los adversarios. De ahí la imposibilidad de un análisis puramente interno, ya que precisamente el autor «original» no puede sino volver a utilizar, reestructurándolos, los pre-códigos que le son dados. Incluso en este sentido el análisis

del texto no puede ser sino una crítica que lo reubique en sus condiciones lingüísticas y extralingüísticas de su producción en el curso de la historia —que hace que no posea, por una parte, la lengua supuestamente común y la palabra individual, sino recuperaciones y reorganizaciones propias de un grupo que, si triunfan, se transforman en precodificaciones y, eventualmente, en fijaciones—. Esta toma de conciencia no podría acabarse, pues ella misma está incluida en la historia. Su misión es fundamentar el estudio de los textos oponiéndose a las diversas máscaras ideológicas que adopta la super-norma.

Ante todo nos encontramos con las desviaciones «eternistas»: existe una belleza eterna de géneros fijos, algo que se llama literatura; y el papel del maestro es introducir a la mayor cantidad posible de niños en ese mundo cerrado que hasta ahora había estado reservado a las élites. En este punto la tradición es particularmente fuerte y genera la introducción de un corte absoluto con la evolución cultural real: interesarse en los clásicos no es espontáneo, como no lo es presentar la vida bajo la forma de tragedia. Esta super-norma asume múltiples formas en cuanto a su contenido. En principio, existe la preeminencia que se acuerda a la cultura literaria sobre las culturas no lingüísticas: la música, la pintura, no están —y es lo menos que puede decirse— en el centro de nuestra pedagogía. Además, en el interior mismo del lenguaje, la división del trabajo entre lengua por una parte e historia, filosofía y el conjunto de las demás disciplinas (geografía, economía, desarrollo de las ciencias) por otra, hace de la cultura literaria una realidad misteriosa separada de todo el resto de las manifestaciones culturales del hombre. Finalmente, aún cuando haya reacciones, los textos escogidos acaban de privilegiar la literatura en la que domina la búsqueda eterna de la belleza. Ahora bien, no es en absoluto necesario practicar los desplazamientos lectura=literatura, literatura=belleza. Reside en ello una limitación considerable con relación a los fines no literarios de los textos=información, juego, discusión política, y a los fines mismos de la «literatura».

Ya se trate del objeto literario o de la lectura en general,

hay otro «efecto ideológico» que proviene, no de la selección de los textos, sino de la respuesta a la pregunta: ¿cuál debe ser el «modo de aproximación»? Desde un principio podemos descartar la pedagogía del *modelo,* que no satisface a nadie y que merece ser combatida no sólo porque es inaplicable, sino también por principios. El hecho de que percibamos y comprendamos una gran cantidad de mensajes con las organizaciones lingüísticas que suponen y que son diferentes de los que nosotros utilizamos, forma parte del manejo del lenguaje. Por otra parte, la producción de textos toma necesariamente en cada época formas cualitativamente diferentes. Todo esfuerzo por inducir a la imitación sólo puede producir remedos sin vida.

La tradición escolar favorece un segundo tipo de apropiación: «*La redacción sobre*». Esta no tiene, en sí, nada condenable. El hecho de que el lenguaje, sea cual sea la mayor o menor adecuación de esta verbalización, sea un medio universal, justifica que se le considere un elemento diferente en relación, por ejemplo, con la cultura musical. Pero lo que está menos determinado es la finalidad de esa «redacción sobre»: ¿análisis histórico, tarea de retraducción, nueva obra? Y es este aspecto ambiguo de la tarea el que refuerza indudablemente su carácter de rito iniciático reservado a una minoría de privilegiados. Es completamente legítimo conducir a los alumnos a interesarse no, como hacen espontáneamente, por lo que está dicho, sino por la manera en que está dicho. Pero es necesario que el esfuerzo en cuestión no se convierta en un fin en sí mismo, a lo cual conduce (sean cuales sean los motivos técnicos evidentes) el aislamiento de una página de un autor considerada como obra maestra. La «redacción sobre» es una opción ideológica en la misma medida en que lo es la pura recepción pasiva. Los textos del pasado sólo tienen interés formativo para los niños si ellos también tienen derecho a la palabra y a la escritura, si no se trata de copiar o de adoptar la actitud del consumidor, sino de encontrar una relación que no es la de causa-efecto, sino la relación de situación y respuesta, que es la de un autor cuya expresión lingüística

hace surgir como problema lo que era obvio o permanecía oculto en una época dada. Adoptar una perspectiva histórica no es multiplicar los ismos: un poco de sociología, un poco de psicoanálisis, un poco de marxismo... acabaríamos haciendo las veces de un Taine o diciendo banalidades bajo una forma pseudo-científica. No se trata de «resituar la obra en su marco histórico», sino de hacer captar aquello que la convierte en un acontecimiento histórico que reorganiza su época y hace manifiesta, en la inseparabilidad de su forma y su contenido, una nueva figura del hombre. Toda visión de la cultura que se vuelve hacia el pasado es un instrumento seleccionista fundado en las mejores intenciones.

La cultura no es el pasado en cuanto tal, sino las preguntas que podemos plantearle. De todas maneras, debemos interrogarnos no sólo sobre los contenidos y el modo de apropiación del lenguaje, sino también sobre la función actual del lenguaje y su rápida evolución, teniendo presentes las modificaciones considerables de la función de recepción y del aporte de información. (En particular, el problema planteado a este respecto por la televisión tiene una dimensión incomparable con los que presentan el resto de los medios de comunicación de masas.) El papel del lenguaje se ve limitado en dos sentidos opuestos: 1.° el de la autonomización de un código gráfico no necesariamente lineal (fórmulas, esquemas, diagramas fundamentalmente ligados a la ciencia y la técnica); 2.° la posibilidad de ver cualquier cosa a través de la ilustración, el cine, la televisión. La herramienta lingüística, etc., ya no puede funcionar como «equivalente universal», como instrumento único del «conocimiento» y del «pensamiento».

Inversamente, si el papel de la imagen es considerable a nivel de aporte de información, al nivel del establecimiento de las imágenes y de la discusión el análisis crítico pasa necesariamente por el lenguaje. Aquí se plantea el problema mismo del papel del lenguaje en el desarrollo del niño. Sean cuales sean las críticas que puedan hacerse a un autor como Piaget, que en nuestra opinión subestima el papel del lenguaje en ese desarrollo —y como instrumento de codificación e interrogación—, no podemos menos que coincidir con él en dos planos. En principio, la razón no es una adquisición que los niños realicen mágicamente por la vía única del lenguaje, sino gracias a una experiencia extralingüística que se mantiene en conflicto permanente con la organización lingüística. Lo que el niño tiene que aprender no son solamente palabras, sino las posibilidades de aplicación de las palabras a la realidad. En contrapartida, el lenguaje es indispensable para confrontar mi visión con la del otro: la razón no es un estado dado de la ciencia, sino la posibilidad de salir mediante el lenguaje de la parcialidad de los puntos de vista particulares. Todos sabemos que un análisis, que ha sido un progreso de la razón, se transforma en su contrario cuando se repite dogmáticamente con independencia del trabajo racional que ha presidido su elaboración. Frente al mismo aumento de la cantidad de contenidos aportados y a la importancia de la visión en la transferencia de esas informaciones, la función de discusión asume objetivamente otras formas y una mayor importancia. Ya no se trata en este punto de una voluntad de liberalismo de tal o cual educador que estuviera contra el dirigismo, sino de una necesidad objetiva. (Sabemos, por otra parte, que en ciertas formas de liberalismo, como las mesas redondas, dejar que cada uno se exprese puede llegar al colmo de la manipulación.) Finalmente, en un período político en que el «orden» político e ideológico parece estable, el discurso puede transmitir esencialmente la información y las formas tradicionales de la codificación. Por el contrario, más allá de la diversidad de sus formas, la presión constante que se manifiesta por una mayor democracia, por un mayor poder de discusión en toda la sociedad y en particular a todos los niveles de la institución escolar, aún cuando la burguesía consigue a veces darle la apariencia del irracionalismo, traduce la exigencia de una nueva forma de razón. Esta exigencia puede ser desviada hacia el irracionalismo precisamente porque ya no la satisfacen las formas fijas del discurso racional. Pero asistimos también al rápido deterioro de los efectos irracionalistas.

Sin embargo, la renovación del lenguaje no pasa sino por

las nuevas formas de la razón-discusión. También existe renovación necesaria de todas las formas de producción lingüística, y cabe preguntarse si su adquisición no condiciona más las capacidades de recepción que a la inversa. El ejemplo del dibujo es claro: en general, el niño dibuja menos y «menos bien» en la escuela primaria que en el parvulario. Esto, evidentemente, no ocurre porque disminuya su inspiración, sino porque o bien la forma se hace inadecuada para sus necesidades, o bien, sobre todo, porque se le imponen otras tareas. Si consideramos el fenómeno mayor de la canción y de la música como arte realmente popular, se impone una constatación sea cual sea la manipulación de los fabricantes de «éxitos». La visión aristocrático-burguesa del arte dominada por la división del trabajo entre algunos genios que producen y los hombres de gusto refinado que saben disfrutar de esa producción, ha muerto. El éxito de la canción es en primer lugar el de un arte activamente incorporado por su receptor, trátese de tararearlo, interpretarlo a la guitarra o bailar.

Finalmente, sería muy abstracto pretender hablar de las funciones de la lengua sin hablar de la segregación social determinada precisamente por la lengua, y de la función de selección desempeñada por el fracaso. Si bien es cierto que el éxito o el fracaso en el CP, la entrada en el circuito de la lengua leída-escrita, constituye el mejor señalizador del éxito o el fracaso escolar, y si también es cierto que, a ese nivel, la clase social de los padres es a su vez otro buen propagandista del éxito o el fracaso, no siempre se percibe claramente el significado de esa relación. Desde luego, actualmente la ideología del talento está francamente en retirada,[12] aunque sólo fuera porque la lengua como actividad social es una actividad polimorfa compleja que no podría relacionarse estrictamente con una estructura genética particular como el color de los cabellos o de los ojos. Por el contrario, quisiéramos descartar el error que consistiría en considerar el paso a la lengua escrita únicamente como super-norma; en grados diversos, ese

12. Ver en particular *L'Échec scolaire: Doué ou non doué?, op. cit.*

concepto subyace tanto en los trabajos de Bordieu y Passeron como en los de Baudelot y Establet: se considera que un genio maligno ha fabricado la mayor cantidad posible de trucos para imponer a todos el uso de cierta clase social, y que a partir de ahí es previsible el fracaso. Los hechos que se evidencian con este procedimiento son reales. Sin embargo, no debemos arrojar al niño junto con el agua del baño; ni la función normativa con la super-normativa: existe una función positiva de la escuela, trátese de la posibilidad de discutir, de transmitir una información o de captar y comprender códigos que no son los propios. Paralelamente, tal análisis corre el riesgo de subestimar la importancia de los factores efectivos de desfase lingüístico entre los niños según los medios: condiciones generales de escolarización y de trabajo en casa, condiciones generales de comunicación (utilización precoz del lenguaje inadecuado a la situación en los niños de clases «favorecidas», como demuestra la encuesta de J. Simon),[13] y de cultura. El mito de la «inteligencia» o del «talento» puede existir quizá independientemente de las condiciones globales de desarrollo que hacen que no exista un desenvolvimiento intelectual y lingüístico independientemente del desenvolvimiento global de la personalidad. En particular, son mecanismos sociales los que determinan si la lengua oral primero, y luego la lengua escrita, son para el niño fuentes de placer propio y por ende de deseo, o si se mantienen como actividades marginales. Finalmente, se sabe que, a iguales dificultades, éstas serán en algunos casos causas de abandono escolar y en otros no. Los hechos ideológicos o super-normativos deben juzgarse sobre esta base real.

En su caso límite, tal visión acabaría por hacer de la adquisición del lenguaje abstracto un puro mimetismo de repetición de los «signos de inteligencia» del lenguaje recibido. Ahora bien, es muy cierto que esos fenómenos de signos de reconocimiento de clase de tipo intelectual existen. Pero aislar

13. Jean Simon, «Langage et classes sociales. Attente de mères de
en *Journal de Psychologie*, enero-junio de 1973.
milieux socio-culturels différents quant au langage de leurs enfants»,

este aspecto sería ocultar la realidad en nombre de la crítica, lo que constituye la paradoja de la adquisición del lenguaje. Por una parte, recogiendo la expresión de Sève,[14] ahí se manifiesta más que en ninguna otra circunstancia el proceso de «excentración» esencial del hombre. Es decir, que forma parte de la naturaleza del individuo tener su realidad fuera de sí en un conjunto de circuitos de comunicación y de organización de lo real preexistentes. Pero, si bien es cierto que sin la lengua nuestro universo sería completamente limitado, el lenguaje-repetición sólo es una caricatura de sí mismo. Cuando se dice que la adquisición del lenguaje es un proceso activo y no pasivo, esto no se refiere (como podría hacer creer la ideología generatista) a una «capacidad del sujeto parlante», sino a una doble independencia. En principio, está la del léxico frente a los procedimientos combinatorios: capacidad activa de reutilizar en diferentes frases las unidades recibidas pasivamente. Pero esta independencia en la lengua refleja a su vez la necesaria independencia de la adquisición del lenguaje y de la capacidad de expresar mediante las palabras una realidad extralingüística. Este código es de por sí una acción sobre nosotros mismos y sobre el otro, y no una simple «comunicación» en el sentido de transferencia de información. La realidad es totalmente dialéctica: no hay «creatividad» de un neo-código sin asimilación de un pre-código. Inversamente, la sola adquisición del código no es más que la caricatura de un verdadero lenguaje.

Para limitarse al «punto de vista lingüístico» quisiéramos insistir, al concluir, en los siguientes puntos:

1. La creencia misma en los talentos por una parte y en la «lengua bella» por la otra tienen un «efecto Pigmalión» [15] considerable. Y tanto los padres como los hijos que no pertenecen a los grupos más favorecidos están seguros de no saber escribir ni hablar. De ahí las fugas hacia el rechazo del lenguaje o los estereotipos.

2. La selección de los índices de calidad lingüística y la imagen que se fomenta de lo que debe ser la lengua adecuada se hallan seriamente implicadas en discusiones cuyos mismos términos son falsos: no se trata de ser rigorista o «laxista», sino de no juzgar, por ejemplo, la lengua oral en función de una norma ficticia que nadie utiliza. Con respecto a este punto, es verdad que el actual funcionamiento de la institución escolar la pone en relación con todos los factores existentes de fracaso escolar y de «preselección» social.

3. No hay *una* completa lingüística, sino comportamientos cualitativamente diferentes que corresponden a funciones y manejos del lenguaje diferentes. Una política lingüística puede ser innovadora o retrógada sobre todo según la preferencia que acuerde a algunos de esos comportamientos.

4. Es engañoso considerar todo manejo de la lengua elaborada leída o escrita como mecanismo de clase o fenómeno de super-norma: decir que ha sido la clase dominante la que se ha apropiado de la lengua como medio cultural no significa, sin embargo, que esta lengua sea sólo un epifenómeno que evidencia la dominación de clase. Hablar de apropiación significa que hay una realidad de la que se han apropiado pero que ha sido modificada, desfigurada, por ese mismo fenómeno de apropiación.

O sea que hay —y quizá esto sea aún más importante para la lingüística— una falsa ingenuidad en la fingida objetividad de los sociólogos, sobre todo anglosajones,[16] que se «prohíben formular juicios de valor» y se contentan con constatar que hay diferentes códigos que corresponden a diferentes condiciones de comunicación. Ello implica en la práctica considerar que la

14. Lucien Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Éditions Sociales, París, 1974 (3.ª ed.).

15. Ver Robert A. Rosenthal y Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des elèves*, trad. del inglés por Suzanne Audebert e Ivette Rickards, colección «Orientations/E 3», Casterman, París, 1973 (2.ª ed.).

16. Se puede encontrar en particular un resumen de las ideas de Basil Bernstein en Eric Esperet, «Liaison entre le langage écrit des elèves de terminales et certaines caracteristiques de leur milieu social d'origine», en *Bulletin de Psychologie*, n.º especial, *Psycholinguistique*, 1973-74.

posesión de «códigos elaborados» no condiciona el acceso a ciertos tipos de estudios y por lo mismo al éxito o al fracaso. Significa también negarse a ver que esta lengua es a la vez norma necesaria, puesto que nadie la domina espontáneamente (y mientras no exista otra cultura) y super-norma definida por sus condiciones de apropiación elitista y por los signos con que se manifiestan. Este «a la vez» podemos analizarlo en tanto lingüistas, pero la terapéutica que requiere no podría ser de tipo lingüístico.

FRÉDÉRIC FRANÇOIS

VII

LEER/ESCRIBIR: UNA RELACION DIALECTICA

Podemos plantear empíricamente que existe una relación entre *el* leer y *el* escribir. En todo caso, desde el punto de vista del escritor, esa relación existe, y si tratamos de efectuar el trayecto inverso y de desmontar también el funcionamiento *del leer* del escritor, podríamos encontrar quizá algunas enseñanzas que extraer. El escritor (el que produce, el que siente la necesidad de expresarse con palabras y de avanzar con ellas) lee mucho por lo general. Quizá habría que hacer una investigación exhaustiva sobre las lecturas de los escritores y la relación entre esas lecturas y la obra producida. Si el escritor es un lector, quiere decir que está sociológicamente ubicado en una situación tal que el acto de leer forma parte de su realidad, de su aprehensión del mundo, de su modo de relación con los otros (lectura de colegas, artículos para la prensa); pero, más allá de la simple sociología (a la cual sería necesario que agregáramos también el sistema económico de la edición que hace que, de una u otra manera, el escritor esté ligado al modo de producción del libro en tanto que editor, director de colección, lector de editoriales o periodista literario), *hay una*

necesidad funcional, en el escritor, de afrontar las palabras de los demás.

A ello contribuye el hecho de que la escritura es para el escritor uno de los medios de percepción del mundo y que una lectura implica algo más que sobrevolar una anécdota: conoce el trabajo, la metodología que participan de la producción literaria; y, por ende, sabe calibrar sus efectos. Sin embargo, no se trata sólo de eso. El escritor vive en un mundo de imágenes, de palabras que materializan sus sensaciones y su percepción del mundo. Si llevamos esa situación al extremo, el escritor puede sustituir perfectamente la experiencia habitual por una experiencia lingüística: es decir, por ejemplo, puede encontrar más satisfacción en un relato de viajes que en un viaje. Este ejemplo, por simple que sea, tiende igualmente a mostrar que el poder de un libro *de otro* puede intervenir en la producción de un libro *de.* La escritura se considera a otro nivel que el de la simple comunicación y se convierte, de hecho, en un verdadero modo de aprehensión del mundo (consideremos, por ejemplo, la especie de fascinación que ejercen los relatos de los antropólogos sobre algunos escritores actuales). Para el escritor-lector no se trata de reproducir o interpretar las informaciones que recibe por un canal familiar, sino de afrontar un universo distinto (lingüísticamente) cuyas claves deberá adivinar y cuyos descubrimientos podrán ayudarle en su propia creación. Las palabras y las imágenes no son mundos cerrados: quien conoce la importancia del lenguaje sabe que el modo de generación del lenguaje se reproduce siempre, pero nunca de la misma manera. Indudablemente, es un escritor quien está en mejores condiciones para transformar, según los datos que le convengan, el lenguaje escrito de los demás; y convendremos también en que el lenguaje poético proporciona, más que ningún otro, ese campo en que pueden expresarse la producción lingüística y la traducción de lo imaginario. Son numerosos los escritores que, para escribir, necesitan de otros escritores; es decir, necesitan apropiarse de las palabras de los otros, ya que éstas pertenecen, para emplear una expresión de Claude Simon, a la tecnología de la escritura. El es-

critor, pues, es de alguna manera un lector privilegiado, y la cuestión consiste en saber si, invirtiendo los términos de la ecuación, un lector puede convertirse en un escritor.

Para el que tiene un «pasado literario la experiencia personal constituye sin duda una trampa. La reproducción pura y simple nunca es posible. Sin embargo, hay algunas enseñanzas que extraer y yo podría incluso extraerlas de mi experiencia personal como escritor y como lector. ¿Por qué he comenzado a leer? Pregunta banal que podemos eludir interrogándonos acerca del hecho de que: 1.°, en el período adolescente la cantidad y la naturaleza de mis lecturas fue amplia y diversa, y precisamente en ese período experimenté también el «deseo» de escribir; 2.°, una vez que me he convertido en escritor, la lectura ha adquirido otra dimensión y me ha ayudado en mi trabajo teórico y práctico; y los períodos de producción intensa han correspondido exactamente a períodos de lecturas o estaban relacionados con lecturas estimulantes. Para el primer punto, habría evidentemente una solución psicológica: necesidad de descubrir a los otros, de aprender, de conocer. La lectura ofrece fácilmente informaciones, y el contacto con el libro asume rápidamente una forma afectiva. Sin embargo, eso no es todo: en los libros encontramos un lenguaje y sea cual sea la importancia y función de ese lenguaje, nos confrontamos con él. Ese lenguaje nos agrede o nos seduce, nos solicita. Allí lo real y lo imaginario están en estrecha relación (de ahí, por otra parte, la importancia y los peligros de la lectura en los adolescentes) y, tal como es debido, lo imaginario envuelve ampliamente a lo real vivido.

Probablemente la lectura me ha permitido, como a todo adolescente, ponerme en contacto con un mundo *diferente* al que nunca hubiera tenido acceso de otra manera, un mundo que en lo sucesivo me propuse conocer y conquistar por medio de los mismos medios materiales que habían hecho posible ese contacto: con las palabras. *Cuanto más leía, más escribía.* La cantidad de novelas que he escrito así es indudablemente muy importante: en ellas participan naturalmente las connotaciones surgidas de las lecturas y la conceptualización

de ciertos datos que ya poseía. Me parece, a medida que lo recuerdo, que la escritura de esas novelas (o, más bien, relatos breves) era acompañada también por todo un trabajo material de compaginación, encuadernación, dibujos sobre las cubiertas, toda una fabricación que prolongaba de alguna manera la materialización de la escritura. Dicho de otra manera, la lectura no me llegaba de forma inmaterial; la importancia del objeto-libro era considerable. Si en esa época hubiera tenido ocasión de conocer a un escritor, sin duda le hubiera planteado, como primera pregunta, ésta: ¿cómo se hace un libro, desde la creación hasta la difusión en las librerías? Desde luego, nunca debemos olvidar, en el terreno de las motivaciones, la calidad del objeto y los libros para adolescentes, que, torturados por múltiples lecturas, fabricados con un papel y encuadernación mediocre, corren el riesgo de disgustar a más de un lector potencial. Pero ¿cómo podía venir de los libros de los demás mi deseo de hacer un libro para mí mismo? Puede entreverse la reacción inversa: ¿para qué hacer lo que ya ha sido hecho?

Existe sin duda el hecho de que, para el desarrollo de lo imaginario (una de las funciones de la lectura en el adolescente), debemos encontrarnos finalmente en la situación en que el libro del otro ya no cumple su función, y en la que se hace necesario sustituirlo; sobre todo si tenemos en cuenta que en la situación dinámica de la adolescencia a veces resulta difícil encontrar la lectura que más conviene a un momento dado. Quien tiene un contacto frecuente con los libros, quien tiene la costumbre de escribir, puede muy bien llegar a esta conclusión. Esta es, por otra parte, una de las funciones fundamentales (desde el punto de vista psicológico y psicoanalítico) de la poesía adolescente (si bien no nos referiremos ahora a este asunto); y el problema, de hecho, consiste en saber cuáles son las condiciones que conviene reunir para mantener esta necesidad de escribir que se manifiesta en todo niño y en todo adolescente. El libro del otro, del que es escritor, a quien se lee por todas partes, que tiene un estatus social (considerado aquí positivamente), es uno de los elementos fundamentales de

ese problema: efectivamente, demuestra que es posible materializar sus aspiraciones y sueños y que, consagrándoles cierto tiempo, es posible hacer lo mismo.

Pero surge ahí otro problema: el de la confrontación entre el producto de esta creatividad adolescente y el producto acabado del creador. Es un momento particularmente delicado, ya que puede conducir naturalmente a la esterilización, como lo hacía la escuela tradicional al imponer modelos definitivamente cerrados. La ampliación del campo de las lecturas adolescentes y un mejor conocimiento del papel del lenguaje en la estructuración del pensamiento permiten, sin duda, evitar este escollo. El niño o el adolescente, estimulados por la lectura (o por cualquier otra razón), se encuentran inmersos en un proceso de búsqueda del lenguaje, y ese lenguaje sólo pueden encontrarlo en la lectura. Aunque en el punto de partida del estímulo no haya un libro (pienso, por ejemplo, en un problema afectivo), el niño creativo se sentirá desprovisto y seguramente tendrá necesidad de extraer de los libros los otros elementos materiales que le permitan concretar su proyecto. Todo individuo está siempre *en búsqueda del lenguaje* y es normal que extraiga de los libros los rasgos esenciales del mismo.

Lo cual me permite abordar la segunda cuestión. Un escritor, necesariamente enfrentado a los problemas del lenguaje, progresará y prolongará su trabajo en y por la escritura del grupo social al que se vincula. Cuando los observadores juiciosos descubren *modos* o *escuelas* literarias, traducen de hecho una manera de tratar la escritura que, en un momento dado, puede aparecer como la más oportuna y necesaria. Un escritor que no lee lo que se produce a su alrededor puede muy bien ser un escritor genial; pero, en la mayoría de los casos, se trata más bien de un escritor fracasado, ya que la lengua es algo viva y su vida es múltiple. Esta vida se concreta en su diverso uso y, si uno quiere escribir, no puede retirarse del flujo vivo del lenguaje. El escritor que reflexiona sobre la escritura es necesariamente un lector. Esto no quiere decir que la lectura tenga una influencia directa e inmediata sobre la producción, sino que la ayuda, la amplifica, le da toda su dimensión social y

estética, y que el escritor que encuentra en otra parte lo que creía haber descubierto con anticipación, se ve obligado a ir más allá. La escritura y la lectura forman parte de la misma pulsión: una y otra no son sino momentos de un mismo movimiento.

Uno de los elementos constantes de la cadena creatividad adolescente/creación parece ser, pues, la lectura, ya que es a través de la lectura como tomamos conciencia no sólo de los demás, sino de la inmensa materia en perpetua formación que es el lenguaje. La búsqueda afrontada por el adolescente prosigue incluso cuando el escritor se convierte él mismo en productor y alimenta a los otros, al mismo tiempo que sigue siendo alimentado por ellos. Resulta claro que no todos los lectores son productores de textos, pero, de todas maneras, la lectura no es nunca pasiva, es productiva aunque la producción no asuma la forma del escrito y no se reintroduzca en el conjunto. La lectura es importante en todo momento; en todo momento es susceptible de hacerse generadora y por ello no conviene considerarla un simple «pasatiempo», sino una de las actividades fundamentales para la formación y estructuración del individuo.

MICHEL COSEM

VIII

¿MUERTE DEL LIBRO? [17]

Se inquiere, desde lugares varios, acerca del futuro del libro. Sobre el telón de fondo de un considerable desarrollo de la edición en Francia (145 millones de volúmenes producidos en 1959 y 252 en 1969, o sea casi un 75 % más) se destaca la reciente tendencia a cierta disminución que hace descubrir.

17. Este texto fue publicado en la sección semanal «Idées» de *L'Humanité*, 13 de marzo de 1971.

a quienes lo habían olvidado, que más de la mitad de los franceses no leen ni un libro por año; y, pasando sobre ello, conduce a plantearse el problema de la supervivencia misma del libro. ¿Estará el libro destinado, como el barco de vela y la lámpara de petróleo, a un deterioro progresivo ante el progreso irresistible de los medios (los *media*) audio-visuales y, en particular, de la televisión? Por extraño que pueda parecer, esta idea no solamente existe, sino que ha producido sus teóricos en el último decenio; tal el caso de MacLuhan.[18]

Según la opinión del autor de *La galaxia Gutenberg*, en efecto, la civilización de la imprenta o, mejor aún, la era de la escritura, está cediendo su puesto a una nueva era, la de la electrónica; a una nueva cultura, la de los «*media electrónicos*» como la radio y la televisión. Para MacLuhan, gran parte de las características que han determinado la historia humana de los últimos siglos deriva de la invención de Gutenberg y, más antiguamente, de la del alfabeto. Al ser «*visual, secuencial, uniforme y lineal*» (GG, p. 212), la imprenta habría desarrollado unilateralmente el sentido visual, el punto de vista fijo, la lógica cartesiana, el individualismo abstracto, habría disuelto todos los rasgos de tribalidad en el hombre y sería, en el fondo, la responsable del malestar de la civilización contemporánea.

La «*segmentación tipográfica*» ha conducido, según él, a una sociedad en que la personalidad pasa por la sierra circular (p. 303); probablemente es la sociedad quien ha engendrado la esquizofrenia (p. 28). Al mismo tiempo, «*la imprenta ha liberado las fuerzas centralizadoras y uniformes del nacionalismo moderno*» (p. 241); «*el medio de la escritura, intensificado y recalentado por la impresión en serie, produjo el nacionalismo y las guerras religiosas del siglo* XVI (CM, p. 40). También a ella debe atribuirse la Contrarreforma y la aparición de Ignacio de Loyola (GG, p. 275), pero también «*la*

18. Sociólogo canadiense nacido en 1911. Autor de *La galaxia Gutenberg*, Mame, París, 1967 (escrito en 1962); *Para comprender los media*, Éd. du Seuil, París, 1968 (escrito en 1964); *Mensaje y masaje*, Éd. de Flore, 1968. Esas obras serán designadas de aquí en adelante, y respectivamente, por las siglas GG, CM y MM.

manía militar de la Revolución francesa. Fue allí donde lo uniforme y lo homogéneo se confundieron de la manera más visible. El soldado moderno es ante todo un hermano del carácter móvil, de la pieza intercambiable, un ejemplo clásico del fenómeno gutenbergiano» (p. 267).

El error de Gutenberg

Pero todo ello toca a su fin. «*El espíritu formado en la escuela de la imprenta (...) está convencido de la preeminencia de los valores privados, personales, individuales: eso es lo que ha aprendido de la frecuentación de los libros. Ahora bien, la nueva tecnología de la electricidad le impone la necesidad de una interdependencia humana global*» (p. 192). «*El individualismo visual, alfabético y fragmentario ya no es posible en una sociedad eléctricamente estructurada y compacta*» (CM, p. 70). «*El ordenador nos promete un Pentecostés tecnológico, un estado de comprensión y de unidad universales*» (p. 100).

De tal manera, la muerte de la imprenta y el advenimiento de los medios eléctricos van a revolucionar completamente la existencia y la conciencia humanas. En materia de educación, por ejemplo, el proceso de transmisión del conocimiento a los alumnos es, para MacLuhan, un arcaísmo. «*En el futuro, el estudiante vivirá realmente como un explorador, como un investigador, como un cazador al acecho sobre ese ámbito inmenso que será su universo de información (...), suscitará su propio medio educativo*», y de esa forma podrá convertirse en un «*ejemplar único, irremplazable*» (MM, pp. 51-52).

Es evidente el sentido —y también el nivel— de un pensamiento semejante, al cual se hacen frecuentes referencias en la actualidad, o del que suelen utilizarse elementos en calidad de préstamo. Partiendo de los hechos reales y de análisis a veces brillantes o al menos sugestivos —por ejemplo, sobre las relaciones entre la invención de la imprenta y la transformación de la pintura—, MacLuhan, abrevando con un robusto eclecticismo en los más diversos autores y generalizando con una in-

trepidez desconcertante, construye una especie de mitología histórica en la que *las relaciones de dinero son sustituidas por la imprenta* para explicar cierto número de efectos humanamente inaceptables de lo que se llama en realidad *capitalismo*.

Si hacer abstracción de las relaciones de producción para reducir el estudio de las formaciones sociales únicamente a su aspecto tecnológico es siempre un procedimiento tramposo, con más razón lo es la tentativa de explicar las más diversas formas de la vida social a partir de *sólo* la imprenta, o de *sólo* los medios audiovisuales —que pone de manifiesto un tecnologismo llevado hasta el absurdo—. Una asimilación como la del soldado de infantería de los ejércitos modernos al carácter tipográfico nos da una idea de la medida de los despropósitos a que puede conducir concepción semejante. De hecho, al leer a MacLuhan suele experimentarse la impresión angustiosa de asistir a una rebelión totalmente mistificada contra los siglos de capitalismo protestante protagonizada por ese católico converso; a una búsqueda en la oscuridad de algo que evoque de lejos el socialismo utópico; pero la completa carencia de las bases teóricas —y en primer lugar económicas— necesarias condena al conjunto de su reflexión a confundir los conceptos científicos con clichés ideológicos y a buscar una promesa de solidaridad humana junto a un irracionalismo místico (véase un significativo elogio de Berkeley, GG, p. 237) empezando por la mística del ordenador, que, por otra parte, se nos había ofrecido recientemente como clave de la democracia avanzada.

El libro no «pasará»

Si verdaderamente las tesis de MacLuhan expresaran las únicas razones de dudar respecto del futuro del libro, no habría motivo para inquietarse demasiado. Tanto más cuanto que las razones positivas para afirmar con vigor ese futuro aparecen como más convincentes. Si debemos abordar la cuestión al nivel de la más amplia generalización histórica en que MacLuhan pretende situarla, recordemos en principio que el carácter propio de la cultura consiste en que, como sucede con las fuerzas productivas materiales, se acumula al hilo de las generaciones constituyendo un patrimonio social duradero: de ahí los inmensos progresos de la especie humana (y también, dicho sea de paso, el carácter fundamental, y en absoluto transitorio y menos aún solidario de las relaciones sociales opresivas, de la relación pedagógica, en el sentido amplio del término, por la que el niño debe ser instruido acerca de ese patrimonio para hominizarse). La escritura —y por tanto la lectura—, forma simple y poderosa de *acumulación cultural*, es en consecuencia inseparable de ese caudal que ha *hecho* a la humanidad y que continuará haciéndola.

Todavía hay más. El escrito, y singularmente el impreso, es inseparable de la ciencia —esa ciencia a la que debemos los *media* audiovisuales modernos— porque la ciencia es fundamentalmente *el rigor y la fijación* (relativa) *del concepto y de la ley* que sólo la escritura hace plenamente posible, porque objetiva totalmente el pensamiento. Es muy lamentable que MacLuhan no se haya preguntado por qué la ciencia es en gran medida contemporánea de la escritura y más precisamente por qué, por ejemplo, fue en Grecia, donde el alfabeto alcanzó por primera vez una forma madura,[19] donde adquirieron también su forma madura la aritmética y la geometría, así como la primera reflexión sobre la forma conceptual del pensamiento, todo ello sobre la base de la ciudad griega y de sus relaciones constitutivas.

Reflexionar sobre esta cuestión significa, entre otras cosas, percibir que *objetivación* (en la forma material de la *cosa escrita*) y *objetividad* del pensamiento están ligadas entre sí por mucho más que un parentesco etimológico. El pensamiento escrito, separándose del tema y enfrentándosele —a éste y a *cualquier otro*— puede convertirse en materia de un *verdadero trabajo* intelectual, y de un trabajo *colectivo* en el espacio y en el tiempo, en la misma medida en que el alfabeto, y luego la

19. Ver sobre este punto A. Pelletier y J.-J. Goblot, *Materialisme historique et histoire des civilisations,* Éditions Sociales, París, pp. 115 y ss.

imprenta, hacen posible una democratización ilimitada del acceso a este pensamiento. Se comprueba al mismo tiempo hasta qué punto es monstruosamente falso denunciar a la imprenta como factor de aislamiento individual: por el contrario, nada como el libro es susceptible de favorecer a la comunidad humana; pensemos, por ejemplo, en lo que ha llegado a hacer el *Manifiesto del Partido Comunista* en favor de la unión de los proletarios de todos los países.

No, el libro no «pasará», y no vemos en qué sentido medios audiovisualse como la televisión, que son de una especie muy diferente, estarían llamados a suplantarlo. El mismo MacLuhan se ve obligado a reconocer: «*Cuando la experiencia televisada se hizo cotidiana y se difundió ampliamente, los libreros constataron en los jóvenes una singular reducción de su consumo de publicaciones a base de historietas y, como contrapartida, un recrudecimiento del interés por las publicaciones de fondo*».[20] Como por inadvertencia, MacLuhan evoca aquí un aspecto del problema del que generalmente hace una sistemática abstracción: el *fondo,* y no ya solamente la *forma* de la comunicación. Si existen actualmente, a pesar de las inmensas reservas de lectores potenciales y el aumento sensible de la lectura entre las jóvenes generaciones, elementos preocupantes que señalan una crisis del libro, ¿no será por casualidad especialmente en ese fondo donde deberíamos buscar la fuente de los mismos, más que en las especulaciones ideológicas azarosas sobre el presunto declinar de la era de la escritura?

En efecto ¿qué pasa hoy en la edición francesa? Por un conjunto de razones objetivas muy poderosas (porcentaje todavía muy importante del trabajo individual en la creación intelectual, extremo fraccionamiento de las corrientes ideológicas, escasa mecanización de las tareas propias de la edición, exigüidad relativa de las inversiones y del personal exigidos para la impresión de un libro, etc.), la edición francesa era hasta ahora muy poco concentrada. En 1969, 375 editoriales han editado menos de 50 títulos en el año, y otras 200 sólo han publicado

20. Mac Luhan, *Mutación 1990,* colección «Médium», Mame, París, p. 68.

unos pocos títulos. Esos centenares de pequeños editores, todavía en 1969 habían publicado aproximadamente el tercio de los títulos editados en Francia. La difusión, por el contrario, y por razones igualmente objetivas (amplitud y diversidad del mercado a cubrir, importancia de los medios técnicos, humanos, y por consiguiente financieros exigidos, presión extrema de la competencia, etc.), sólo es posible, salvo en casos de excepción, si se cuenta con grandes capitales, lo que implica una concentración mucho más forzada que en el campo de la edición. Por lo tanto, se manifiesta inexorablemente, sobre la base del *desarrollo desigual de la concentración* en ambos campos y de la difusión de una cantidad creciente de casas editoras para un mismo difusor, una *tendencia a la inversión de las relaciones entre editor y difusor.*

Sobre el verdadero origen de una «crisis» del libro

Efectivamente, aún cuando los contratos más formales disponen desde un principio que el difusor está al servicio del editor, las condiciones objetivas del mercado del libro y la ley del beneficio del difusor se imponen progresivamente como elemento decisivo. El editor artesanal considera que la fabricación y venta del libro debe servir, como a el más elevado fin, a la creación intelectual; pero en la realidad contemporánea de la difusión, por el contrario, es la *valorización del capital del difusor* lo que se convierte en un fin en sí mismo, y la creación intelectual no es sino uno de sus medios. Esto significa, especialmente, que desde el punto de vista de la difusión capitalista fuertemente concentrada, los escrúpulos científicos y morales del trabajador intelectual y la dependencia artesanal de las costumbres editoriales se constituyen cada vez más en un obstáculo para el tratamiento del libro como objeto rentable de venta muy amplia.

De ahí no sólo la distribución cada vez más desigual de los beneficios entre difusor y editor en detrimento del último, sino incluso las presiones multiformes sobre la misma política

editorial, la concentración por parte del difusor de casas editoras que sólo conservan la fachada de su independencia y hasta la creación por parte del difusor (y éste es el término lógico de la inversión) de un sector de edición *concebido desde sus inicios en función de las únicas exigencias del beneficio comercial,* que suplanta velozmente a la edición tradicional. En ello reside la base de enormes transformaciones en la esfera de la vida ideológica y en la época del capitalismo monopolista de Estado: una inmensa *transferencia del control sobre la vida ideológica* está en marcha a nivel del mercado del libro, y ese control escapa cada vez más a las «élites» tradicionales y a la burguesía no monopolista pasando a manos del gran capital. La ruptura entre Gallimard y Hachette ilustra ese proceso y esas contradicciones.

Vemos también, más allá de lo que nos es dable decir en el marco de este artículo, las inmensas consecuencias que este hecho entraña para la creación intelectual. En su manifestación extrema, para el gran difusor capitalista ésta debería consistir en fabricar el producto de síntesis ideal para producir beneficio en unas condiciones dadas del mercado. El *autor* se borra detrás del ejército anónimo de los «redactores», cuya divisa debiera ser que nada es imposible. Si, por ejemplo, las *Memorias* de Kruschev, que responden a una determinada fórmula química, resultan tras de los estudios de mercado susceptibles de convertirse en un producto milagroso para obtener beneficios, y por desgracia esas *Memorias* no existen, eso carecerá de importancia: se fabricarán. ¡Cómo ignorar que los factores de la crisis del libro residen fundamentalmente en esos hábitos del capitalismo monopolista de Estado y que esos hábitos están, por ejemplo, asolando hasta un punto increíble el dominio en rápida expansión de los libros de historia! Ni Gutenberg ni la electrónica tienen nada que ver en esto. Y el remedio no se halla en un «Pentecostés tecnológico», sino en la revolución de las relaciones de producción.

LUCIEN SÈVE.*

* Autor de *Marxisme et théorie de la personnalité,* Éditions Sociales, París.

IX

NO NACEMOS NO-LECTORES, NOS HACEMOS NO-LECTORES

Si entendemos por «saber leer» saber descifrar, comprender lo que se lee, ser capaz de juzgar su contenido y gustar de la lectura (según la definición de Mialaret), hay evidentemente diversas gradaciones en el estado de no-lector. En su caso límite, no-lector es aquel a quien no le gusta leer; y podemos recordar al respecto que el 50 % de los libros son leídos solamente por el 19 % de los franceses.[21] La diferencia entre un nivel y otro de no lector no es únicamente cuantitativa: el universo de referencias culturales varía (aunque sólo sea porque la familiaridad con ciertas formas de literatura o su desconocimiento modifican las connotaciones de las palabras) y, en consecuencia, varía el ritmo mismo del desarollo de la personalidad adulta. En efecto, la práctica activa de la lectura, en quien gusta de ella (con interrupciones, retrocesos, comparaciones...) es una actividad que no sólo utiliza las capacidades existentes, sino que también, para responder a la fórmula propuesta por Lucien Sève en *Marxisme et théorie de la personnalité,* «produce, desarrolla o especifica las capacidades» (en especial, se sabe que la adquisición de información es de dos a cuatro veces más rápida por medio de la lectura que de la audición; y este ejemplo no agota, desde luego, el problema de la formación de las capacidades por medio de la lectura,

21. Son de entrada no lectores: el que no gusta de leer pero sabe descifrar, comprende lo que lee y puede apreciar su contenido (sólo consagra a la práctica de la lectura una mínima parte de su empleo del tiempo: tiempo de distracción o lectura utilitaria); aquel a quien no le gusta leer y además no sabe evaluar los contenidos que descifra aunque perciba la significación inmediata (a él se dirigen algunas revistas, por ejemplo la prensa llamada femenina, y es particularmente vulnerable a la ideología dominante); el que no comprende o comprende mal lo que lee; y, finalmente, el que no sabe descifrar.

formación que es un proceso complejo que implica profundas modificaciones cualitativas).

La lectura es un medio privilegiado de comunicación, conocimiento y formación, pues es descubrimiento o re-creación del lenguaje escrito; ahora bien, el lenguaje, como explica Michel Cosem, es «algo vivo que crea sus imágenes, sus metáforas, sus modalidades, que permiten, sea al niño, al adolescente o al adulto ...aprehender el mundo que nos circunda, tener un poder sobre ese mundo y garantizar la comunicación con los demás».[22] Es una dimensión importante del deseo de comunicación, del deseo de saber, del deseo de formarse que no existe en el no lector. La necesidad de leer (de practicar habitualmente la lectura de libros) no ha sido creada en todos los adultos por nuestra sociedad, en la que trabajo manual y trabajo intelectual se oponen; en la que cultura general y especialización se excluyen con demasiada frecuencia en vez de complementarse. La ausencia de la práctica de la lectura que responda a una necesidad, y por ende también la ausencia de la satisfacción que esa lectura podría aportar no permite el nacimiento del deseo de leer... El estado de no lector es una de las múltiples formas de la alienación.

Ni fatalidad biológica ni fatalismo sociológico

En nuestra sociedad, y desde el año 1886, es la escuela la institución que tiene como función enseñar a leer a los niños. En efecto, la lectura es un acto eminentemente cultural, social: saber leer no es innato en el niño, sino que resulta de un aprendizaje y depende de una multiplicidad de factores que la sociología ha demostrado estaban distribuidos de manera muy desigual según las capas sociales.[23] En efecto, la tesis del carácter hereditario de la aptitud para la lectura ya no puede sostenerse seriamente en la gran mayoría de los niños. Como

22. Michel Cosem, *Réconcilier poésie et pédagogie*, informe GFEN.
23. *Cf.* los trabajos de Bourdieu y Passeron y *L'Échec scolaire: Doué ou non doué?*, *op. cit.*

precisaba Lucien Sève en el informe *Doué ou non doué*, «no se trata aquí de negar, o incluso de mirar con malos ojos en provecho de alguna hipótesis aventurada, ningún hecho como, por ejemplo, la diversidad cuantitativa y cualitativa de las aptitudes intelectuales constatables entre los individuos o la diversidad de datos biológicos desde el principio mismo de la existencia, o incluso cierta relación entre esos dos hechos. Lo que nos interesa demostrar aquí es que la diversidad de las aptitudes intelectuales no es totalmente *consecuencia fatal* de la diversidad de los componentes biológicos y que, si bien esos datos biológicos tienen naturalmente una incidencia sobre el desarrollo psíquico, *son las condiciones sociales de ese desarrollo las que deciden en última instancia.* Y se trata también de mostrar que es ésta la tesis que concuerda con el conjunto de los hechos actualmente establecidos, en tanto que la creencia en el «talento les vuelve la espalda».

Si no hemos nacido no lectores en razón de una herencia biológica, tampoco hemos nacido no lectores en razón de una herencia sociológica, como tendería a hacer creer cierta interpretación fatalista de los trabajos de los sociólogos. Sobre la estructuración progresiva del niño no lector pesan determinismos sociológicos, y esos determinismos son tanto más significativos cuanto más «deficiente» es el «origen cultural»; sin embargo, no nacemos no lectores; nos hacemos no lectores en el curso de un proceso largo y complejo cuya conclusión se halla, de hecho, ampliamente determinada por factores socio-económicos e ideológicos coyunturales.[24]

Esto significa que el niño no está condenado por su herencia social a convertirse en un no lector. Intervienen numerosas *mediaciones*, entre ellas las funciones que la sociedad tiende a hacer asumir a la escuela (por los trámites institucionales, la gradación de la eliminación en cadena, la ideología implicada...).

Pero el proceso educativo es complejo y contradictorio y

24. Ver *Le Rôle des attentes du milieu*, Cuaderno GFEN n.° 2 y Robert A. Rosenthal y Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école...*, *op. cit.*

no podríamos desestimar sus aspectos positivos, especialmente el de «sostén o «compensación», sobre los cuales insiste Michel Claeyssen [25]: «Ya que las diferencias constatadas entre los alumnos son "sobre todo socio-culturales", debemos dejar claramente sentado que todos presentan las mismas potencialidades, excepto los casos patológicos definidos; que las "circunstancias", la historia del individuo, los "stimuli" a que ha estado sometido son determinantes. *Esta idea empieza a convertirse en una banalidad. No debería transformarse en un pretexto.* Indudablemente, no es posible que desde el interior de nuestra profesión modifiquemos las condiciones sociales y políticas. Pero sí nos es posible luchar contra los efectos de esas condiciones no enmascarando el síntoma del mal (por ejemplo, la repetición de curso) ni bajando el nivel, sino aportando una ayuda real, positiva, a los "disminuidos socioculturales". De ahí proviene la idea, bastante simple pero no simplista, de una pedagogía de sostén tanto más benéfica en la medida en que se intervenga lo más tempranamente posible y en tanto no necesite ninguna medida segregadora».[26]

La pedagogía de sostén (o intento de establecer, con los medios disponibles, una estrategia de «recuperación») no afecta sólo a la lectura; toda intervención educativa tiene aspectos profundamente positivos y se revela como estructurante. La misma posibilidad de su ejecución y de su eficacia reside en el hecho de que esas condiciones sociales de existencia, que no podrían ser invocadas como pretexto para la inacción, no determinan la personalidad de manera mecánica, sino que lo hacen a través de la actividad y mediaciones psicológicas complejas y específicas. Por tanto, si examinamos los mecanismos que han podido conducir a un individuo a convertirse en no lector, es obvio que numerosos azares relacionados con sus condiciones de existencia, salud, escolaridad, hubieran podido orientar esta evolución de manera diferente. Es la acumulación de las condiciones desfavorables el rasgo decisivo, ya que tanto la no lectura como el fracaso escolar son fenómenos superdeterminados. No existe un encadenamiento causal que sea puramente psicológico; y los azares biográficos hacen que algunos parezcan desafiar la evolución tendencial de su estrato social. A este respecto, es ejemplar el caso del obrero que, en un período en que los antagonismos sociales se hacen más agudos, se compromete, se convierte en militante y, al mismo tiempo y progresivamente, en lector. Por tanto, podemos estudiar las *mediaciones psicológicas* que explican cómo consecuencia de qué procesos tal adulto se ha convertido en no lector o tal niño parece condenado a serlo (teniendo en cuenta la inserción en una sociedad concreta); pero es indispensable que no olvidemos su carácter de mediaciones.

25. En su carta a la revista *L'Éducation,* sobre el problema de la repetición de curso, 1.° de enero de 1974.

26. A este respecto, ver el Cuaderno *Enfance inadaptée?,* n.° 4 de la serie «Pédagogie de soutien?», GFEN.

Un proceso complejo

El medio familiar es, durante largos años, el medio en que se desarrolla y orienta la actividad del niño, el lugar en que se constituyen las estructuras psicológicas. Ahora bien, a través de los comportamientos, de los deseos de los padres, del lenguaje «en el que se enuncia lo posible de la comunicación humana»,[27] intervienen los factores sociales: la familia y la escuela son, según la expresión de Muldworf,[28] «los delegados estructurales de la sociedad global junto al individuo».[29] Pueden darse numerosos ejemplos, aunque todos cometen el error de aislar arbitrariamente un aspecto. Podríamos tener en cuenta:

— Las dimensiones de la vivienda, la utilización o no utilización de un jardín, la frecuencia de las salidas... Todo ello condiciona la actividad y, por lo tanto, la creación de necesidades, el ejercicio de las capacidades, la producción de nuevas

27. E. Roudinesco, *Un Discours au réel. Théorie de l'inconscient et politique de la psychanalyse,* colección «Repères-Sciences humaines-Idéologies», Mame, París, 1973.

28. B. Muldworf, *Vers une société érotique,* Grasset, París, 1972.

29. Lo que no podría interpretarse de manera mecanicista.

capacidades, y se refieren especialmente a las relaciones del niño con el espacio y con el otro.

— Los objetos sociales utilizados: de la cuchara al libro pasando por el refrigerador, la televisión, etc. El niño se apropia de los modos de utilización de esos objetos sociales por imitación, por el juego de los modelos.

— La representación de la actividad profesional, según la cual los padres pueden o amar su profesión o regresar a casa fatigados y disgustados esperando que los entretenimientos les permitan cierta recuperación, pero aportándoles o no un enriquecimiento. Las preocupaciones pecuniarias y la inseguridad del empleo tienen mucho peso. De todo ello depende la representación del mundo, las perspectivas de futuro del niño: deseo de crecer con posibilidad de proyectarse en un futuro atractivo o miedo a crecer al percibir el futuro como incierto, peligroso o amenazador. Especialmente el utilitarismo, que acompaña a la vivencia del trabajo como una carga abrumadora, y las privaciones, son una trampa para el niño. Todo lo que podría ser juego, ejercicio, exploración, se vuelve superfluo e inútil. Las actividades gratuitas son barridas o no valoradas, incluyendo la lectura. ¿Acaso no volvemos a encontrar esta actitud en el lector que sabe descifrar y comprender pero a quien no le gusta leer? Ya no hay lugar entonces para lo que es deseo de comunicar, de saber. Se ahonda el abismo entre necesidad y deseo.

— Las relaciones entre los padres, fundadas sobre una comunidad de intereses, un proyecto común, una afectividad profunda pero que (al estar sus esferas de actividad aisladas y sin comunicación posible) se presentan como rutinarias, superficiales, están más o menos deterioradas en apariencia. La crisis de la sociedad actúa sobre esas relaciones; y la familia también, en sus dos comportamientos posibles: cuando ya no hay comunicación alguna porque cada uno de sus miembros está inserto de manera irremediablemente diferente en situaciones sociales de actividades contradictorias y ha evolucionado en consecuencia; o incluso la familia «aislada», «nacida del mezquino repliegue de cada uno sobre su vida privada» (como la describe Sève,

oponiéndola a la vida militante), familia refugio frente a una sociedad que se percibe como amenazadora, no presenta ningún carácter estimulante. En ese caso el niño está dividido, ansioso, agresivo; en el otro se halla atrapado en la trampa de la valoración de lo utilitario y de los modelos rígidos. Ahora bien, la posibilidad de practicar la lectura gustando de lo que se lee, es decir, leyendo de manera creadora (debemos considerar aparte la lectura-evasión), exige desde el principio cierta calidad afectiva que relacione seguridad y disponibilidad y que sea apropiada para producir el deseo de comunicar y de conocer a través de una forma tan compleja y socializada.

Según la presencia de esos factores, según sus interacciones, su organización, etc., el medio familiar se revela estimulante o no estimulante. Cuanto más penosas son las condiciones de vida, más difícil resulta que el medio sea estimulante; sin embargo, la escala estimulante/no estimulante no coincide ni con la de los niveles socio-económicos, ni con la de los niveles socioculturales, como podría hacer suponer un enjuiciamiento apresurado y peyorativo de las «clases desfavorecidas».[30]

El medio familiar no estimulante se da, recogiendo la expresión del Dr. Diatkine, en las familias «deprimidas que no esperan nada para sí, que tienen hijos porque deben tenerlos o porque no saben manejar la contraconcepción y que, en el fondo, no esperan para sus hijos más que para sí mismos; familias en las que no hay tiempo para ocuparse del hijo a causa de la fatiga acumulada y de los enormes trayectos y en las que los niños, como consecuencia de la insuficiencia y mala organización de las guarderías, son confiados a personas que los cuidan por horas».[31]

El medio estimulante es el de las familias en las que generalmente se valora la lectura, aunque sólo sea porque se cuentan y leen historias al niño. Estas dos familias «no deprimidas que están alertas a todo lo que el niño pueda organizar de

30. Ver el Cuaderno GFEN n.° 1 y Michel Brossard, «Diversité culturelle et inégalités de développement», en *L'Échec scoalire: Doué ou non doué? op. cit.*

31. Dr. Diatkine, en *L'École et la Nation*, sept. de 1973.

nuevo, que se regocijan con ello y que, por eso mismo, tienen una función estimulante».[32] Cuando el hijo de esas familias sabe descifrar, se vuelve capaz de practicar sólo la lectura, de vivir una vida imaginaria; y se transforma en el buen alumno de la escuela de nuestra sociedad ya que, efectivamente, ésta se presenta de manera diferente según el origen del niño.

El niño que vive en un medio no estimulante llega al CP con el deseo de aprender a leer para hacerse mayor; pero la extensión de su vocabulario, la ruptura que existe entre la cultura familiar y la cultura escolar, le crean dificultades; y para que el niño pudiera superarlas serían indispensables el desarrollo del placer de leer y el refuerzo de los estímulos. Ahora bien, ni la organización de la vida escolar ni el aislamiento del maestro ni la insuficiencia (cuando no la inexistencia) de su formación psicopedagógica, le animan a valorar los aspectos no directamente utilitarios de la lectura. Por otra parte, si el niño carece en su hogar de seguridad y disponibilidad afectivas, el maestro corre el riesgo de ser visto como «el que separa de las imágenes paternas». Con lo que el niño en dificultades se siente cada vez más excluido de una relación privilegiada que percibe entre el maestro y los buenos alumnos (y que se explica psicológicamente: el buen alumno es gratificado por el maestro). Ahora bien, la ausencia de equipo, de lugar donde hablar del niño, no permite que el docente se haga con la necesaria perspectiva con respecto a sus vivencias inmediatas.[33]

El fatalismo sociológico denunciado más arriba es relativamente frecuente en la escuela[34] (y accesoriamente tranquiliza): por ejemplo, raramente se espera del hijo de un peón que sea buen alumno, sobre todo si antes que él todos sus hermanos han sido de escolaridad deficiente (en este caso, fatalismo ideo-

32. *Ibid.*

33. *Cf. Dialogue*, n.º 12 (revista del GFEN), dedicado a la noción de «medio estimulante».

34. Que actúa desde el parvulario, ya que las condiciones de trabajo en éste hacen que se manifieste el más estimulante para quienes son ya los más estimulados.

lógico y creencia en el talento se sustituyen el uno al otro o se confunden). Generalmente, en la escuela ya no se espera que el mal alumno del año anterior se convierta en buen alumno en el curso del año siguiente. El peso de las expectativas refuerza las desviaciones.[35]

Ahora bien, en la escuela elemental, la enseñanza de la lengua escrita es una actividad dominante. El niño que al fin del CP no sabe descifrar, generalmente repite y se enquista en su papel de mal alumno, si no de «poco dotado». Aún si aprende a descifrar, seguirá considerándosele un niño-que-ha-necesitado-dos-años-para-aprender-a-leer. Y, por lo, tanto, un alumno mediocre; y él se conformará con la imagen que se tiene de él. ¿Cómo podría gustarle leer si la lectura se convierte para él en símbolo de su fracaso? Por otra parte, la lectura coincide con esa cultura escolar perteneciente a un pequeño grupo selecto del que no forma parte... Y, así, se dedicará a otras actividades, tanto más frecuentemente de tipo extra-escolar cuanto que la escuela asigna poco tiempo a las actividades estéticas y deportivas, así como a la enseñanza de las ciencias. El caso del niño que no aprende a leer después de dos CP es más grave. El retraso se acumula, se hace irreversible en ausencia de un equipo psicopedagógico en la escuela[36]; y el niño, bloqueado, corre el riesgo de convertirse en el último de la clase de CP o de la clase de perfeccionamiento a que haya sido destinado, o de evolucionar hacia la delincuencia.

Si montones de niños que siguen un ciclo «normal» se transforman en no lectores, con mayor razón los de las clases de transición o de SES tienen muy pocas oportunidades de llegar a ser lectores en la medida en que, al rechazar frecuentemente a la escuela que les ha excluido, rechazan con ella a la lectura, asimilándola a las demás actividades escolares. Algunos modelos culturales positivos, interiores o exteriores a la escuela (educadores de Maisons de Jeunes, por ejemplo) pueden todavía

35. Ver Robert A. Rosenthal y Lenor Jacobson, *op. cit.*, y Cuaderno GFEN, n.º 2.

36. No hay más de mil GAPP en Francia, y la circular que los instituía apareció a principios de 1970.

cumplir una función decisiva, pero nuestra sociedad no facilita en absoluto su acción. También un compromiso político o sindical puede provocar el deseo de leer, al aparecer finalmente la lectura como medio de conocimiento, y por ende de defensa y acción. Pero frecuentemente la actividad profesional no cualificada, que sólo puede ejercer el antiguo mal alumno, consolida la tendencia al paso del estado de adolescente-no lector al de adulto-no lector. Algunos pierden el «saber descifrar» incluso al salir de la escuela (es el analfabetismo con «vuelta» que se constata en el servicio militar; ¿pero acaso ese joven ha sabido leer alguna vez?). Las estadísticas indican (y es la medida más optimista de un saber leer discutible, sobre todo en lo que concierne a la comprensión del contenido y su evaluación, si no al deseo de leer) que apenas el 60 % de la población lee casi cotidianamente y de manera regular un diario.

Si, a posteriori, la evolución del niño que se ha convertido en adulto no lector parece resultar de un determinismo implacable, de hecho no lo es sino a través de un enfoque retrospectivo. Es la acumulación de condiciones desfavorables engendradas por la crisis de la sociedad lo que ha revelado ser factor decisivo. Y si bien para suprimir esas condiciones desfavorables en su conjunto parece indispensable una acción en profundidad —social y política—, ello no excluye la acción cotidiana y parcial, acción de la escuela, de los servicios sociales y de la salud que, por difícil que sea, puede evitar desde hoy que muchos niños se conviertan en no lectores; del mismo modo que el crecimiento de bibliotecas en los lugares de trabajo o viviendas puede ganar para la lectura a numerosos adultos.

JACQUELINE CIMAZ

X

LAS ANCHAS ESPALDAS DE LA DISLEXIA

La importancia de los retrasos y los fracasos escolares es completamente reconocida en la actualidad. Los informes más oficiales subrayan, por ejemplo, que los niños distan de atravesar todos las escuelas elementales según las normas teóricas; es decir, en cinco años desde el curso preparatorio hasta el curso medio de segundo año. Se señala que tres alumnos de cada cinco repiten al menos una vez en la escuela elemental, y actualmente se puede estimar que los niños retrasados son más del 20 % en el curso preparatorio y más del 45 % en el segundo año del curso medio. O sea que los destinos escolares parecen establecerse desde el curso preparatorio (CP) y que ya entonces se anuncian los éxitos y fracasos futuros. Preguntarse por el significado de esos retrasos al principio de la escolaridad primaria constituye, pues, una tarea esencial. Y además, si bien todo o casi todo el mundo está de acuerdo en valerse de esos datos estadísticos generales, las diferencias aparecen rápidamente cuando se trata de formular explicaciones. ¿Qué causas invocar? ¿Debemos atribuir el origen de esos retrasos a déficits individuales, incluso a inaptitudes, o a la práctica pedagógica? ¿O incluso a la «cultura» transmitida por el medio familiar? Se debe prestar especial atención a los problemas llamados «electivos»: dislexia, disortografía, discálculo, disgrafía, etc. Veamos ese florecimiento de problemas en «dis». Ahora bien, una orientación explicativa semejante implica, a nuestro entender, el peligro de traducir en el lenguaje de la patología las dificultades con que se encuentran los niños en el curso de sus aprendizajes escolares: *ya no son los malos alumnos de antaño, sino enfermos especiales a los que convendría tratar según la naturaleza de sus problemas*. De tal manera, se acaba por escamotear los verdaderos problemas de la escuela actual, ya que, por medio de un hábil juego de manos, se traslada el conjunto de las responsabilidades a las nue-

vas enfermedades escolares, las enfermedades que conciernen a los aprendizajes fundamentales. En el primer plano de esas enfermedades figura la famosa *dislexia,* que algunos han promovido al rango de «enfermedad de nuestro siglo».

Lectura y fracaso escolar

La adquisición del dominio de la lectura en el curso preparatorio parece jugar un papel capital en el destino escolar de los niños. Un estudio de Colette Chiland, realizado en el decimotercer distrito de París sobre sesenta y seis niños no seleccionados (niños reunidos al azar pero representativos de los niños escolarizados en Francia desde el punto de vista del desenvolvimiento de su escolaridad primaria) nos muestra que «ningún niño que haya tenido un nivel de lectura y de ortografía insuficiente o nulo, o incluso medio, ha franqueado la escolaridad primaria sin repetir al menos un curso».[37]

CUADRO I

NIVEL DE LECTURA Y DE ORTOGRAFÍA A FINES DEL CP Y ÉXITO ESCOLAR AL FIN DE LA ESCUELA PRIMARIA[38]

Nivel de lectura y ortografía en el CP	*Exito escolar*	*Retrasos de dos años y más*	*Retrasos de un año*	*Edad normal o adelanto de un año*
Bueno		1 niño	*5*	*26*
Medio		0	10	0
Insuficiente o nulo		*16*	6	0

37. Colette Chiland, *L'Enfant de six ans et son avenir,* PUF, París, 1971, p. 198.
38. *Ibid,* p. 134.

Semejantes comprobaciones (resumidas en el cuadro I) son tanto más inquietantes cuanto que la proporción de niños que sufren fracasos en el aprendizaje de la lectura y de la ortografía es relativamente alta: en el mismo estudio, los niños que tenían un nivel insuficiente o nulo a fines del CP o en el CE (niños de seis años) alcanzaban al 35 %.[39] ¿Debemos recurrir a la noción de dislexia para explicar esos fracasos? ¿Debemos considerar que los niños con problemas para el aprendizaje de la lectura, o al menos algunos de ellos, están afectados por esta perturbación?

La noción de dislexia

De manera muy general, podríamos definir la dislexia como «una perturbación electiva que afecta al aprendizaje de la lengua escrita y que no puede imputarse a un retraso en el desarrollo intelectual ni a un problema grave de carácter ni a una anomalía sensorial o motriz». Más simplemente aún, se trataría de un dominio insuficiente de la lectura».[40] Tradicionalmente «se citan errores de lectura tales como: confusiones de forma (*b-d; m-n...*), confusiones de sonidos (*b-p; f-v...*), inversiones (*or-ro; cra-car...*), omisiones o adiciones, anomalías concernientes a la velocidad de lectura, ritmo, etc. Si se hubiera permanecido en ese nivel simplemente descriptivo, el problema de la dislexia no hubiera surgido de manera alguna. Pero la mayoría de los especialistas en el tema no se han contentado con definiciones generales y con esas descripciones y han adelantado sus tesis particulares. A partir de ahí han aparecido profundos desacuerdos.

39. *Ibid,* p. 196.
40. *La Dyslexie en question,* coloquio organizado por el Centro de investigaciones de la educación especializada y la adaptación escolar. Armand Colin, París, 1972, p. 162.

¿Hay errores específicos de lectura en los disléxicos?

En efecto, numerosos autores piensan que sería necesario distinguir los errores de los disléxicos de los que cometen los niños normales que aprenden a leer. O sea que, entre los que leen mal, se hallarían los disléxicos, los verdaderos, y los que no lo son. Vemos aparecer aquí una concepción mucho más restrictiva de la dislexia, frecuentemente asociada a hipótesis acerca de su origen. Por el contrario, otros autores niegan categóricamente esta idea de la especificidad de los errores entre los disléxicos y consideran que ni las confusiones de sonidos ni las confusiones de formas ni las inversiones ni las omisiones ni las adiciones son características: existen en los comienzos del aprendizaje de forma menos frecuente y muy transitoria y reaparecen si un lector se enfrenta a un texto muy difícil en relación a su nivel».[41] Simplemente, podríamos decir que el niño disléxico experimenta más dificultades frente al texto escrito y de manera más duradera.

¿Cuál es el origen de la dislexia?

También es éste un importante punto de desacuerdo. Algunos autores esperan encontrarlo en déficits o desorganizaciones relativamente elementales: problemas de la percepción, de la organización espacial o temporal, de la organización psicomotriz; problemas del lenguaje oral o incluso problemas de comportamiento. Otros estiman que la dislexia sería consecuencia de perturbaciones precoces de las relaciones con el otro (psicogénesis); y otros que sería la traducción de desórdenes del sistema nervioso (organogénesis). La posición más extrema es la defendida por los sustentadores de la dislexia hereditaria: se trataría de una enfermedad del aprendizaje de la lectura transmitida genéticamente de padres a hijos.

41. Colette Chiland, *L'Enfant de six ans et son avenir, op. cit.*, p. 205.

¿Qué clases de reeducación proponer?

Las concepciones reeducativas son igualmente variadas. Unos preconizan aproximaciones de tipo pedagógico que conciernan directamente al aprendizaje de la lectura, de la escritura, de la ortografía, etc. Otros son partidarios de aproximaciones más psicoterapéuticas en las que se afronta prioritariamente la mejora de las relaciones con el otro y no la rectificación inmediata del acto de leer o escribir.

Experimentamos en este punto la impresión de hallarnos en un callejón sin salida, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico: la noción de «dislexia» no parece en modo alguno poseer una coherencia tal como para imponerse de la misma manera a todos los autores; por el contrario, «se disuelve en la multiplicidad de síntomas, de mecanismos psicológicos, de fuentes etiológicas, de modos de aproximación reeducativos en los que el análisis científico ya no reconoce realidad objetiva analizable».[42] O sea que se plantea la necesidad de dedicarse a una crítica rigurosa de la noción de dislexia con el fin de llegar a una visión más clara de los problemas que presentan las dificultades y fracasos del aprendizaje de la lengua escrita.

Para una crítica de la dislexia

La ilusión retrospectiva

Un primer error de método, presente en muchos estudios sobre la dislexia, consiste en tomar ciertos déficits particulares (en la percepción del espacio, la reproducción de estructuras rítmicas, etc.) observados en un individuo *después* de su fracaso escolar en el aprendizaje de la lectura por el origen de su

42. *La Dyslexie en question, op. cit.*, p. 165.

«dislexia». Dicho de otra manera, la comprobación actual de déficits en tal o cual dominio conduce a la formulación de una hipótesis sobre el origen —necesariamente anterior— de la dislexia. Ese desplazamiento de la explicación del presente al pasado, de la descripción a la etiología, es duramente criticado por André Inizan: «¿Los déficits psicológicos constatados después del fracaso en el aprendizaje de la lectura son anteriores al fracaso y susceptibles de poder explicarlo?».[43] La mayoría de las explicaciones propuestas sobre el origen de la dislexia deberían, por lo tanto, ser cuestionadas, ya que demasiado frecuentemente estarían teñidas de una especie de ilusión retrospectiva.

Las poblaciones estudiadas

Un segundo error consiste en estudiar los problemas de la lectura en niños que no son necesariamente representativos de la población escolar «normal». La dislexia ha sido descubierta y descrita en primer lugar en niños sometidos a consulta médica o para-médica: hospital, centro de neuropsiquiatría infantil, centro médico psico-pedagógico... Ahora bien, se sabe que esos niños constituyen *una población ya seleccionada* no a partir de criterios científicos, sino a partir de fenómenos contingentes con relación al análisis objetivo de los problemas, tales como el grado de información de los padres, su mayor o menor tolerancia con respecto al comportamiento de sus hijos, etc. No se trata, por lo tanto, de una apreciación real de la eventual gravedad de los casos que lleva a ciertos niños a consultas especializadas y que deja a otros en el medio escolar normal.

Esas observaciones sucintas nos permiten comprender la extrema diversidad de los trabajos sobre la dislexia y sus contradicciones, dado que no se basan en poblaciones infantiles rigurosamente definidas. Pero, sobre todo, nos conducen a una crítica de las concepciones tradicionalmente defendidas de la

43. *Ibid.*, p. 111.

dislexia. Pues si estudiamos una población de niños acotada al azar, por ejemplo de niños de seis años en el CP, podemos percibir: de una parte, que no pueden invocarse deficiencias particulares como causas de la dislexia; y de otra, que las dificultades de lectura están significativamente relacionadas con el medio social de origen de los niños. *Primer punto*: Colette Chiland, en el estudio citado, demuestra que los niños con deficiencias particulares en tal o cual campo (lenguaje, percepción...) no experimentan necesariamente dificultades en el aprendizaje de la lectura. Tendríamos que referirnos, por lo tanto, no a las causas de la dislexia, sino, a lo sumo, a ciertos «índices de fragilidad». C. Chiland extrae de estas observaciones la conclusión práctica de que no podríamos acordar un valor predictivo a una batería de tests que exploraran diversos aspectos de la personalidad antes del aprendizaje de la lectura propiamente dicha. Para este autor, la predicción individual de

CUADRO II

NIVEL DE LECTURA Y DE ORTOGRAFÍA AL FINAL DEL CP Y NIVEL SOCIOCULTURAL DE LA FAMILIA[44]

Nivel de lectura y ortografía / *Nivel socio-cultural*	*Inferior*	*Medio*	*Superior*
Bueno	4 niños	15	13
Medio	6	5	0
Insuficiente o nulo	17	4	2

Nota: Para C. Chiland, el nivel socio-cultural inferior está constituido por los obreros y el personal de servicios; el nivel medio por los cuadros medios y empleados; el nivel superior por las profesiones liberales, los cuadros superiores y algunos cuadros medios, como los educadores.

44. Según Colette Chiland, *L'Enfant de six ans et son avenir, op. cit.*, p. 201.

la capacidad de leer es no sólo muy aleatoria, sino que presenta el riesgo de «etiquetar» a los niños en quienes se prevén dificultades. *Segundo punto*: en el mismo estudio, se constata que los niños que fracasan en lectura están socialmente situados: los niveles insuficientes o nulos se presentan esencialmente en los hijos de obreros o de personal de servicios.

Estos resultados han sido ampliamente confirmados por otros estudios; por ejemplo, el de un equipo de investigadores del Centro de investigación de la educación especializada y la adaptación escolar. Los niños que no aprenden a leer o que aprenden mal pertenecen masivamente a la categoría de los obreros o los pequeños empleados. Y entre los que aprenden a leer, los niños de origen burgués leen más rápidamente y mejor que los otros.[45]

La dislexia-enfermedad

El problema esencial consiste en saber si realmente llegamos a comprender el sentido de las dificultades experimentadas por el niño en el aprendizaje de la lectura al recurrir a una nueva «enfermedad escolar». Y sobre todo, si es legítimo asimilar la gran cantidad de niños que tienen dificultades en la escuela a un número limitado de casos verdaderamente patológicos que han sido estudiados en un marco médico. Efectivamente, la noción de dislexia ha sido elaborada en la filiación de la *alexia*, incapacidad más o menos importante para establecer relaciones entre signos gráficos y sonidos del lenguaje, que ha sido descrita en el adulto desde fines del siglo XIX como una perturbación adquirida debida a lesiones cerebrales. Aun cuando en la actualidad los especialistas tienen tendencia a reconocer una pluralidad de formas posibles de alexia y dislexia, sucede aún que por la mayoría de ellos la asimilación de la

45. Ver «Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves», en *Recherches pedagogiques*, 1974, n.° 68, especial CRESAS.

una a la otra no ha sido fundamentalmente reconsiderada. O, más bien, hacen *como si los modos de explicación que se habían utilizado para la patología del acto de leer siguieran siendo válidos cuando se hace referencia a las dificultades manifestadas por los niños en el medio escolar*. Semejante extensión del modelo de caso patológico es muy discutible, ya que nada establece con certeza que se pueda recurrir uniformemente a los mismos tipos de explicación. Y, sin duda, no es invocando una ineptitud con respecto a la lectura o una falta de seguridad en el manejo del lenguaje escrito —que, como afirman algunos, alcanzaría de un 5 a un 10 % de los niños— como puede avanzarse en la comprensión del problema. En este caso, sería más bien la afirmación extrema del modelo patológico la que tendería a hacer creer a los más ingenuos que la inseguridad en la lectura no se diferencia demasiado de la inseguridad motriz: en suma ¡no habría más que un paso entre el disléxico y el poliomelítico! Concepciones hasta tal punto sumarias y caricaturescas no son compartidas, evidentemente, por todos los autores. Pero conviene advertir contra toda una tendencia que a pesar de no estar claramente caracterizada, no por eso se abstiene de considerar las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita como patológicas y a los niños que están en esas condiciones como enfermos; es decir, no ya como malos lectores, sino como enfermos de la lectura: disléxicos, en suma.

La realidad escolar

Los fenómenos de fracaso escolar siguen interpretándose con demasiada frecuencia *en términos de inadaptación inherente al niño, en términos de disfunción individual*. Si el niño fracasa, es porque *en él* existen elementos que obstaculizan el éxito; si tiene dificultades, es porque *él mismo* sería difícil; si su rendimiento en la lectura es deficiente o nulo, se debería a que está afectado de *dislexia*. Ahora bien, debemos preguntarnos si es racional atribuir todas las dificultades a individuos

presumiblemente enfermos o perturbados, ya que, para ser lógicos hasta el final, habría que afirmar claramente que al concluir el CL 2, casi el 50 % de los niños son casos patológicos. Nos parece que semejante tendencia explicativa escamotea la indispensable referencia a la realidad escolar en sí misma; y, por encima de ella, a la realidad social. Hemos visto, precisamente, que las dificultades de lectura estaban relacionadas con la extracción social de los niños. Por tanto, es necesario «tomar en consideración los factores de orden extra-individual y poner en tela de juicio la perspectiva metodológica que se reduce a la investigación unívoca de disfunciones que preexisten a la dislexia».[46]

El análisis de los problemas pedagógicos en el CP se revela particularmente indispensable. En efecto, es sorprendente que los trabajos sobre la dislexia no hayan procedido jamás seriamente a un examen del proceso general de aprendizaje de la lectura, y mucho menos al de las modalidades particulares del aprendizaje en los cursos preparatorios de las escuelas elementales francesas. André Inizan dirá al respecto, acertadamente, que la acción pedagógica ha sido minimizada. Por nuestra parte, acotaríamos que la dimensión pedagógica del problema planteado se ha descuidado en provecho de una «patologización» abusiva de las dificultades de los niños. En nuestra opinión, lo que debe ser fundamentalmente reconsiderado es la enseñanza de la lengua escrita en el CP, que actualmente es, en la mayoría de los casos, una «carrera de la lectura» en la que se queman apresuradamente etapas sin controlar las adquisiciones reales de los niños. Sin embargo, no podemos omitir que los niños, en razón de sus diferentes orígenes sociales, indudablemente no se hallan en la misma situación frente a la lectura: algunos, que ven leer a sus padres o que han hojeado por sí mismos libros de dibujos (¡incluso diciendo que los leían!) están generalmente preparados, al principio del CP, para emprender la actividad lectora; otros, por el contrario, sólo ven en el universo del libro y del signo escrito un universo ajeno

46. *La Dyslexie en question*, *op. cit.*, p. 169.

e incluso peligroso. La tarea esencial del pedagogo no sería, pues, contribuir a seleccionar precozmente una «élite» desde el CP, ni tampoco dejar que los niños se desarrollen según su propio ritmo (lo que podría acentuar sus diferencias), sino más bien conducir a la mayor cantidad posible de niños a un dominio satisfactorio del acto de leer.

Los peligros de la segregación escolar

Finalmente, una discusión de la noción de dislexia no desemboca únicamente en «la teoría», que sería patrimonio exclusivo de los especialistas. Por el contrario, nos conduce inevitablemente a una interrogación sobre las actuales instituciones escolares, sobre su significado y su modo de funcionamiento. Es cierto que, a veces, algunos sustentadores de la «dislexia-enfermedad» han formulado proposiciones que conciernen a la escuela; pero en ese punto, menos que en cualquier otro podríamos seguir sus huellas. Por ejemplo, consideramos inadmisibles los proyectos de cursos o establecimientos especializados para niños disléxicos a los que se prodigaría una enseñanza técnica y audiovisual adaptada a su deficiencia y que les evitaría todo contacto con el signo escrito.

Así como hemos señalado las fallas de las explicaciones tradicionales de los fracasos y las dificultades escolares según un modelo patológico, ahora debemos denunciar vigorosamente esas proposiciones que, lejos de regular el problema de la lengua escrita y su aprendizaje, no harían otra cosa que establecer entre ellos una segregación arbitraria e inútil. Así como las explicaciones basadas en las perturbaciones individuales proporcionan una fácil *coartada* al sistema escolar, que puede así desligarse de sus responsabilidades sin reconsiderar su propio funcionamiento, del mismo modo la multiplicación de clases o de establecimientos especializados no sería otra cosa que un *refinamiento de los procesos de división escolar*. Por ende, siempre conviene adoptar, con relación a los niños que tienen dificultades, medidas escolares leves, lo menos segregativas

posible, tanto por razones teóricas (arduo problema del significado real de las diferencias entre los niños, ambigüedad de los criterios formulados por los «especialistas», etc.) como por razones prácticas (riesgo de acentuar las diferencias y de constituir ramificaciones escolares separadas). Pero, más allá de estas circunstancias, sólo una *transformación profunda de la escuela actual*, en sus estructuras llamadas «normales», puede permitirnos ver más claro el problema y garantizar una lucha eficaz contra los retrasos escolares que actualmente sufren numerosos niños.

ÉRIC PLAISANCE *

* Co-organizador del coloquio de CRESAS sobre «Las dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita», cuyos resultados fueron publicados en *La Dyslexie en question, op. cit.*

Documento

POR UNA POLITICA DIFERENTE DE LA LECTURA EN FRANCIA (1972)

— Considerando la importancia del «texto escrito» para el progreso de la civilización humana,

— Considerando que el libro y el periódico, con los demás medios de expresión del pensamiento, desempeñan un papel esencial: a) en la promoción y salvaguarda de los derechos del hombre; b) en la lucha contra el racismo; c) para la «Paz»: la UNESCO ha proclamado al año 1972 como el Año Internacional del Libro.

En todo el mundo los gobiernos, pero también millares de asociaciones, movimientos juveniles, sindicatos, organizaciones públicas y privadas de los más diversos tipos, han emprendido y realizado con éxito acciones a veces espectaculares para la promoción del libro y el desarrollo de la lectura.

Al llegar al término de este año 1972 en Francia, donde las estadísticas afirman: a) que seis franceses de cada 10 no abren nunca un libro; b) que solamente el 3 % de la población frecuenta las bibliotecas públicas,

— comprobamos que un Comité francés para el Año Internacional del Libro, constituido por decreto, no ha sido dotado por el Estado de los medios de acción que le hubieran permitido responder con eficacia a las múltiples solicitudes que ha recibido;

— comprobamos que la iniciativa espectacular del Ministerio de Educación nacional, que este año ha decidido distribuir libros entre los matrimonios jóvenes, no es sino una acción caricaturesca que no puede confundirse con una verdadera promoción de la lectura, y que, por otra parte, se ha realizado en detrimento de las bibliotecas públicas y de los establecimientos escolares, que han experimentado una grave amputación de sus créditos.

HAY POR LO TANTO UNA CARENCIA DE LOS PODERES PUBLICOS

Junto a decenas de millones de obras distribuidas a los usuarios de las carreteras por firmas comerciales a título de publicidad, lo esencial de las acciones que se inscribían en las orientaciones de la UNESCO ha sido obra de las colectividades locales, las asociaciones y los movimientos pedagógicos culturales juveniles y de educación popular. En muchos lugares las asociaciones y movimientos firmantes han suscitado

numerosas manifestaciones o acciones de animación e información en favor del libro y de la lectura, en particular entre los niños y los jóvenes. Esas acciones (coloquios, conferencias, exposiciones, concursos, ferias de libros), modestas en la mayoría de los casos y a la altura de los medios disponibles, han permitido entablar una coordinación de esfuerzos entre los firmantes, que ha reforzado su audiencia.

EL AÑO INTERNACIONAL CONCLUYE, PERO LOS PROBLEMAS SUBSISTEN

Las organizaciones de educación y cultura que suscriben, al constatar la carencia de los poderes públicos, ven en dicha carencia una razón suplementaria para proseguir y desarrollar su acción en favor de la lectura, considerada como una herramienta indispensable de la desalienación del hombre en la sociedad moderna. Por ello que estas organizaciones han decidido unir sus esfuerzos en una investigación y una acción concertadas en dos planos:

• *el plano cultural*: o sea, el del acceso de las masas al libro, el del desarrollo de la lectura entre los que no leen;

• *el plano pedagógico* que presupone el precedente. A este respecto, conviene subrayar la importancia primordial del dominio de la lengua escrita por los niños, pero también el papel de la escuela y de todos los medios educativos —familia, organizaciones post y periescolares— en la generalización del gusto por la lectura y la necesidad de leer.

LAS ASOCIACIONES Y MOVIMIENTOS FIRMANTES LLAMAN A LA ACCION EN PRO DE UNA NUEVA POLITICA DE LA LECTURA EN FRANCIA

Asociación de bibliotecarios franceses; Asociación francesa para la Lectura; Centro de Preparación para los Métodos de Educación activa; Exploradores y Exploradoras de Francia; Federación de la Educación Nacional (Sindicato Nacional de Bibliotecarios); Federación de Consejos de Padres de Alumnos; Federación de Obras educativas y de Vacaciones del E.N.; Franes et Franches Camarades; Grupo Francés de educación nueva; Instituto Cooperativo de la Escuela moderna; Liga Francesa de la Enseñanza y de la Educación Permanente; Oficina Central de Cooperación con la Escuela; Pueblo y Cultura.

CAPITULO II

La literatura para la infancia y la juventud, esa desconocida

I

ESCOGER EN LA LITERATURA INFANTIL

«La escuela no puede ignorar la enorme cantidad de libros y tebeos que los circuitos comerciales ponen a disposición de los niños. Ahora bien, todos los especialistas en las cuestiones de prensa y literatura coinciden en la constatación de que esta producción es en la mayoría de los casos muy discutible y que lo mediocre o lo peor aventajan ampliamente a lo mejor.» [1]

«La mediación del adulto-padre, cualesquiera que sean las insuficiencias y las reticencias que podamos sustentar al respecto, aparece en muchos casos como un correctivo no desdeñable al total condicionamiento del niño expuesto sin defensas a la andanada publicitaria y a los mecanismos repetitivos de una literatura anestesiante.» [2]

En 1972 (última estadística de que se dispone por el momento), los libros no escolares para la juventud representaban

1. *L'Enseignement du français à l'école élémentaire,* Plan llamado «Rouchette», INRDP, 1971, p. 25.

2. Isabelle Jan, *Les livres pour les enfants,* Éditions Ouvrières, París, 1973.

el 7,97 % del volumen total de operaciones, con un aumento en la cantidad de títulos; en tanto que ese mismo año se caracterizó por una disminución importante de las ventas de literatura general, con un tiraje medio de 16 277 ejemplares por título. Esos datos numéricos, si bien ponen de manifiesto la importancia numérica verdadera de la producción para la juventud, llaman la atención sobre ciertas características esenciales de la edición francesa:

— Los libros para la juventud son producidos generalmente por editores no especializados, y si bien algunas colecciones poseen su propia autonomía, la vecindad de una importante producción escolar no deja de ejercer sus efectos sobre algunas de ellas.

— La multiplicidad de las colecciones responde en la mayoría de los casos más a la necesidad comercial de cubrir todo un sector de ventas que a una búsqueda de originalidad. La ilusión de la diversidad en que se basa la economía de beneficio es tan aplicable a la literatura para niños como a las marcas de lejía.

Las cifras medias de tiraje ocultan, de hecho, las considerables desproporciones existentes entre los reducidos tirajes a que se ven obligados los pequeños editores dedicados a una producción valerosa y ciertas series que hallan en los millones de ejemplares vendidos la justificación de su «calidad».

— Finalmente, la difusión de los libros está estrechamente ligada a las estructuras de una economía caracterizada por la concentración acelerada, que hace que algunas colecciones tengan la seguridad de figurar en todos los puntos de venta del territorio nacional, desde la FNAC hasta los puestos de venta de periódicos, de los supermercados gigantes a los pueblos pequeños, en tanto que otras están expuestas a los riesgos de los circuitos paralelos y casi marginales.

Recordar estos hechos al principio de un capítulo dedicado a la literatura infantil supone empezar por el principio y situar sumariamente el marco en que debe ejercerse la reflexión de quienes se proponen desarrollar los puntos de contacto privilegiados entre el niño y el libro. De ahí se deduce, casi naturalmente, una censura de hecho que se manifiesta tanto en la repetición hasta la saciedad de los mismos temas como en la escritura estereotipada. Con mucha frecuencia el escritor para niños se ve incitado a conformarse a los modelos rentables, a mantener una neutralidad falaz que no traduce otra cosa que la influencia de la ideología dominante, más o menos camuflada.[3] Se publican libros abiertamente racistas sin que se apliquen las disposiciones legales que conciernen a la protección de la infancia. Pero esa misma «protección de la infancia» sirve como excusa para el rechazo de numerosos manuscritos de autores que quieren testimoniar honestamente acerca de las realidades de nuestro tiempo. Un escritor debió soportar que se rechazara su relato del incendio de una aldea francesa por los ejércitos nazis ¡porque era demasiado violento! Fue necesario esperar hasta 1971 para que una novela histórica para la juventud evocara la Comuna, y todavía estamos esperando la novela francesa que muestre otra cosa de la Revolución de 1789 que no sean los clichés del Museo Grevin o la sempiterna verdad del justo medio con buenos y malos en los dos campos. Las series de éxito lo ignoran todo del mundo del trabajo; predican la fuga hacia la naturaleza; tratan de provocar el enternecimiento por medio de las virtudes de un pasado mítico y a menudo sólo se refieren al mundo contemporáneo a través del decorado y los *gadgets* de la llamada sociedad de consumo.

Los héroes siempre se reclutan en el mismo medio social y, si algún personaje se sitúa al margen, el desenlace tendrá como objetivo recuperarlo e integrarlo al mundo de los valores eternos de la moral burguesa satisfecha. El personaje usurpador del huérfano ya no traduce un estado social escandaloso, subversivo (*David Cooperfield, Poil de Carotte*), sino la buena conciencia de un mundo que puede probar su capacidad para corregir las injusticias del destino. En ese serrallo de criaturas compensatorias participan cada vez más los dis-

3. Para esta cuestión, remitimos a los artículos de Isabelle Jan «L'Idéologie dans les romans pour enfants», en *Vers l'Éducation Nouvelle* (revista de los CEMEA), mayo y junio de 1973. El marco restringido de esta obra no nos permite reconsiderarlo íntegramente aquí.

minuidos físicos y los débiles mentales, cuyo potencial de rentabilidad parece destinado a una explotación de vergüenza. Lo que no impide ciertas mutaciones que concuerdan con los gustos del momento. Se trueca gustosamente el chaqué del lenguaje demasiado ampuloso por el traje deportivo, el cuello de cisne e incluso el pantalón vaquero del argot de Passy.

En tanto que la literatura adulta de moda traduce la crisis de la sociedad francesa por medio de una huida ante la perversidad y el culto de la decadencia, cierta literatura infantil sirve de salvavidas destinado a preservar una ilusoria inocencia del estado infantil, un paraíso perdido poblado por ángeles en hibernación. De hecho, se trata de la repulsa a asumir el presente, tanto en los temas como en el lenguaje. Las series policíacas incisivas, el sentimentalismo lacrimógeno, el bucolismo bobalicón y todas sus desviaciones antropomórficas, la poesía barata, el manoseo de los clásicos, caracterizan a toda una categoría de libros que se ofrecen al gran público mediante los circuitos comerciales; y nadie puede ignorarlo si quiere actuar eficazmente teniendo en cuenta la totalidad de las influencias recibidas por los niños.

Si se trata de introducir la literatura infantil en la escuela, el problema de la elección se sitúa en el centro de las preocupaciones.

> ¿Por qué criticamos? Porque criticar es enfocar sin rabia ni complacencia la vida, con la esperanza de mejorarla. Porque criticar significa rechazar el hecho acabado, porque criticar significa promover.[4]
>
> La cultura de un niño es siempre un riesgo cuando él la asume; nosotros debemos hacer lo posible para que sea un riesgo feliz. Las personas sin inquietudes no pueden comportarse como buenos educadores, pero los que están angustiados y se suicidan porque no han podido renovar la pedagogía están enfermos.»[5]

4. Jacqueline y Raoul Dubois, en *Une année de lecture*, n.° 9, diciembre de 1973.

5. Georges Jean, «Les Enfants et la culture vécue», en *Bulletin d'analyse des livres pour enfants*, 31 de marzo de 1971.

Antes del examen de la literatura infantil y del material que ofrece, nos parecen necesarias algunas consideraciones. La institución escolar apenas empieza —y tímidamente— a abrirse hacia las realidades de las lecturas no escolares. Abundan las reticencias, frecuentemente en razón del desconocimiento de la literatura infantil, juzgada uniformemente como un género menor. Algunas escuelas de magisterio se proponen una práctica de información de los jóvenes maestros, pero es conveniente medir todo lo que queda por hacer; no basta con algunas ojeadas enternecidas a álbumes de grafismo novedoso para emprender un verdadero trabajo en profundidad que haga de la escuela un lugar privilegiado donde no sólo se aprenda a descifrar, sino donde se cultive el gusto, el placer de leer, en todos los niños. E, insistimos en ello, porque no estamos de acuerdo con los profetas inspirados que predican la muerte del libro o lo relegan al rango de las actividades anexas facultativas. Aprender a leer significa, en la época del audio-visual, encontrar desde un principio en la lectura la clave de un mundo desconocido de placeres constantemente renovados, sean los del conocimiento o los del sueño, con relación a los cuales lo escrito conserva su aporte específico. Esta capacidad no se improvisa y la formación pedagógica de los docentes se encamina hacia los conocimientos de psicología y de lingüística paralelamente al desarrollo de la sensibilidad literaria.

De modo inmediato, y sean cuales sean las flagrantes insuficiencias indicadas más arriba, es importante utilizar los medios de información disponibles a partir de los cuales pueden operarse selecciones que respondan a la doble preocupación de la calidad y la diversidad. Algunos periódicos publican críticas serias (*Le Monde*, *L'Humanité*, *Le Quotidien de Paris*); y en ciertas revistas aparecen crónicas regulares (*L'École et la Nation*, *L'École des Parentes*, *Vers l'Éducation Nouvelle*, *Heures claires*); existen publicaciones especializadas (*Bulletin d'analyses* de la *Joie par les livres*, *Livres-Service*, *Livres Jeunes Aujourd'hui*). Todos los años *Jeunes Lectures Promotion*, *Lire*, *Loisirs-Jeunes*, *Une année de lecture*, proponen selecciones seriamente preparadas. Aunque los grandes medios de información están

todavía insuficientemente interesados, hay en aquéllos una mina de enseñanzas a las que pueden referirse los educadores al mismo tiempo para descubrir libros que escapen a la mediocridad anteriormente señalada que para confrontar sus problemas con los informes proporcionados por diversas experiencias, generalmente de gran interés. También responde a esta necesidad la colección «Lecture en liberté», publicada por Magnard bajo la dirección de Raoul Dubois.

Lo esencial de todo esto no consiste en la investigación sobre el bagaje literario medio del niño de tal nivel escolar, ni en pretender imponer a cualquier precio lecturas que recomiendan los «especialistas» aquí y allá, paralelamente a la prohibición de las producciones que se consideran deficientes. Lo que más importa, a partir de un conocimiento lúcido de lo que los niños ya leen (y leen más de lo que creemos) es favorecer por medio de todos los métodos pedagógicos apropiados el contacto con una producción frecuentemente condenada a la clandestinidad o a la acción de bibliotecarios y libreros especializados. La escuela y las instituciones de entretenimientos pueden convertirse en agentes de promoción no desdeñables con relación a obras de auténticos escritores; y, al asegurar su rentabilidad comercial, pueden pesar sobre la orientación general de la producción y contrarrestar la sumisión a los imperativos financieros de corto alcance. Porque existen muchos buenos libros.

> ... una lectura interrumpida, una cultura frustrada en sus comienzos, se reparan con mucha menos facilidad que la pierna de un niño. Interesarse en el niño que lee significa interesarse en sus lecturas, y si es posible, compartirlas con él. Un libro amado es un hallazgo que exalta, que deja huella. Intentemos vivir con él este descubrimiento de un héroe o de una aventura. Además, un libro sustancial interesa también al adulto, y éste no puede perder nada leyéndolo.[6]
>
> Lo esencial, para mí, es recuperar mi infancia; pero «recuperar» no es el término exacto, ya que siempre tengo diez años en algunos aspectos. O sea que se trata de reducir al máximo cualquier clase de intermediario: una vez que he comenzado la novela y he definido sólidamente los caracteres, me convierto en cómplice de mis personajes. Cuando reflexiono acerca del tema, creo que no es quizá la infancia, sino *el espíritu* de la infancia lo que he conservado.[7]

En este punto del debate siempre aparece la pregunta: «¿Qué es un buen libro infantil y cuáles son sus criterios?». Ahora bien, no existe una clave dada que permita la seguridad en el juicio, no hay una definición normativa del buen álbum, del buen cuento, del buen libro de relatos o la buena novela. ¡Felizmente! Pero debemos responder. Algunos, por reacción contra la prosa embrutecedora llamada infantil, han clamado que la literatura infantil no existía. Si bien no hacemos nuestra la humorada, al menos queremos concederle toda la atención que merece en cuanto que ilumina la actitud del adulto que debe juzgar y elegir. Años de práctica en la crítica nos han permitido deducir al menos una certeza esencial que podríamos formular de la siguiente manera: el adulto debería prohibirse proponer al niño cualquier libro —aunque fuera un pequeño álbum de dibujos— que no le procurara una satisfacción emocional realmente importante. Pero la validez del propósito se detiene en el umbral de la recíproca: no todo lo que es válido para el adulto conviene automáticamente a los niños; y a partir de aquí podrían esbozarse los límites de la literatura infantil.

Es cierto que no estamos exentos de ciertas coacciones técnicas, en particular con relación a los libros de la primera infancia: formato, legibilidad de los dibujos, estructura simple de la frase, vocabulario accesible, etc. Si no se nos hubieran propuesto tantas aberraciones, podríamos darlas por sobrentendidas. Pero esos criterios utilitarios, si bien deben ser objeto de estudios e investigaciones científicas rigurosas en cuanto a

6. Pierre Gamarra, *La lecture: pour quoi faire? Le livre et l'enfant, op. cit.*

7. Colette Vivier, entrevista, en *Les livres pour les enfants*, Éditions Ouvrières, París, 1973.

la elaboración de los métodos de aprendizaje, no podrían convertirse en criterios obligatorios definidos de una vez por todas en los cuales debieran encarrilarse los autores (es conocida la necedad de los manuales del CP). La solución no corresponde a los gramáticos ni a los lingüistas, aun cuando los autores, sin embargo, estén interesados en sus trabajos. La literatura oral existía antes que ellos y los niños la han aprovechado desde hace mucho tiempo. Esas son las obras y los autores a que debemos interrogar.

Al nivel de los cuentos, apreciamos que las obras clásicas para niños de que éstos se han apropiado desde hace mucho tiempo, hayan sido o no escritas para ellos, no son ni las historias moralizantes (hace mucho que se ha olvidado a Berquin) ni las historias acarameladas. Detrás de los cuentos se perfilan conflictos políticos y sociales, referencias a la sexualidad, a la realidad trágica y a menudo cruel de las relaciones humanas. Si esas obras pertenecen a la literatura infantil, no es precisamente por la insulsez de sus temas ni por la imagen idílica que proponen del mundo de la infancia. Esto es tan cierto que ni siquiera las exhortaciones de la moral católica con que la Condesa de Ségur aderezaba sus relatos han conseguido sofocar la implacable verdad de los personajes que hacen que *Sophie* o *Le Bon petit diable* sigan alimentando la imaginación infantil. La abuela de Ségur no había vuelto a la infancia, sino que había sabido enlazar los elementos contradictorios que constituyen su universo: el compromiso total en el juego que restituye la vida, que desemboca en locos sueños de aventuras y, al mismo tiempo, la adhesión casi visceral a lo concreto, al detalle, a todo lo que da al objeto su carácter único, al acontecimiento. El escritor para niños autentifica su obra no por su habilidad literaria o su integración posible al Parnaso de las Letras, sino por su capacidad de crear personajes, situaciones, aventuras en las que estén presentes «las proposiciones de lo imaginario» (Geneviève Patte), siempre inesperadas y dispuestas a responder a todas las solicitudes.

Es decir, no hay un estilo particular, una manera privilegiada de escribir para los niños; y nada sería más nefasto para

la literatura infantil que los a priori estéticos, los cánones formalistas. A *Du cran, Milot,* novela realista de Charles Vildrac, que pone a un joven pobre enfrentándose al trabajo y a sus formas alienantes, responde el fabuloso *35 mai* de Kästner, obra de humor, de fantasía totalmente desenfrenada, en la que un caballo montado en patines con ruedas nos arrastra por mundos que caricaturizan sin piedad el militarismo, las costumbres pequeño-burguesas y la educación represiva. *Le Secret du verre bleu* evoca el fascismo nipón; *Le Tigre dans la vitrine,* el fascismo griego de los años treinta; *Trois garçons en Amazonie,* el Brasil actual. Tres historias que se hunden en el corazón de dramas de nuestro tiempo y también tres obras maestras fantásticas en las que el sueño se mezcla con lo real tan naturalmente como sucede en la imaginación del niño. ¿Dónde están las restricciones de la escritura? En esos autores la complicidad con el niño ha resuelto el problema sin que ellos tengan que censurar su sintaxis o su vocabulario. Se trata, sin duda, de escritores privilegiados: no todo el mundo puede escribir para los jóvenes, y algunos intentos de grandes autores no dejan de ser lamentables. Pero todos esos escritores privilegiados pertenecen a la familia de los que se proponen dialogar con la infancia, con la propia o la de los demás, sin abolir su identidad, su estado adulto, pero tomando en serio al niño, sobre todo cuando le cuentan historias aparentemente intrascendente. Temas vedados, hay realmente muy pocos. La exhibición de la violencia, del racismo, sin duda del erotismo... Pero más allá de estos temas, generalmente de lo que se suele adolecer es de un poco de audacia.

Todos los géneros tienen su lugar; todos son portadores de lo imaginario para quien sepa hacerlo brotar: el policíaco (Kästner), la ciencia ficción (Christian Grenier), la pequeña anécdota cotidiana (Andrée Clair), los delirios peregrinos de la imaginación y del lenguaje (Jacqueline Held), el humor desmitificador (Maurice Sendak, Tomi Ungerer), lo cómico desenfrenado (A. Buckeridge, Pierre Gamarra), la novela histórica (Bertrand Solet, George Nigremont), el género del Oeste (Pierre Pelot), el realismo psicológico (Maria Gripe), el cuento épico

(Jacqueline Cervon), el diario (Colette Vivier ¡que siempre tiene diez años!), etc.

Nada de jerarquía en los géneros, ni en los estilos. La literatura infantil no requiere la explicación del texto. Pero lo que brota al giro de una frase, lo que se libera a favor de una formulita repetida, lo que ven los ojos ocultos en el tesoro reencontrado, en la casa de muñecas donde puede reinventarse tan bien la vida, lo que Aline Dupin dice a cada uno con las palabras del patio de recreo, pertenece a la experiencia única de cada niño lector, que no ha guardado en su equipaje los mismos elementos que el vecino. Es más allá, fuera de las convenciones morales y escolares esclerosadas, donde debemos buscar lo mejor que la literatura infantil pueda proponer en la actualidad. Dejando que los niños del futuro decidan lo que sucederá en la posteridad.

BERNARD ÉPIN

II

POR UN FANTASTICO MODERNO[8]

«Me obstino en mezclar las ficciones con las temibles realidades.»
PAUL ÉLUARD

«Y este pájaro era un viejito de bronce.»
VLADIMIR PROPP[9]

La infancia eterna representa un mito en la misma medida que la naturaleza humana eterna. No nos hallamos frente al

8. Este texto ha sido publicado en *Dialogue,* n.º 14, consagrado a la literatura para niños (GFEN).
9. Vladimir Propp, *Morphologie du conte,* colección «Points», Éd. du Seuil, París, 1970.

Niño, sino ante un niño condicionado por cierta civilización y ciertos modos de vida. Son muchos los padres que se enfrentan a esa experiencia desconcertados por las lecturas de sus propios hijos, que niegan todo lo que ellos han amado. «La imagen ideal de una infancia eterna desrealiza al niño cotidiano.» [10] No se trata de negar aquí el aporte constante de las obras clásicas que, a través de su manera particular de encarar los problemas de su propia época, se convierten en ecos de mitos y necesidades permanentes. Por otra parte ¿no es ése el camino que conduce a un debate más general, que afecta a toda manifestación artística? A saber: ¿en qué medida su profundo arraigo en la lengua y las formas de su tiempo constituye el soporte de los valores duraderos que serán percibidos por el espectador —lector— decodificador de otro siglo?

Sin duda, los grandes mitos en que se enraiza y nutre toda infancia permanecen y se suceden: «No hay mitos nuevos, sino mitos antiguos bajo nuevas formas».[11] El mito del hombre-juguete, compensatorio y caro a todos los niños, del enano Pulgarcito, localizado en montones de cuentos folklóricos, no ha perdido nada de su encanto al modernizarse, como lo demuestran *Monsieur Ouiplala,*[12] *Le Secret du verre bleu,*[13] o *Le Petit Homme.*[14] En el dominio del inconsciente, el niño, y luego el adulto que cree que ha superado para siempre la infancia, viven esas necesidades primordiales. Entre otros, la «casa es un arquetipo evolucionado, sintético. En su sótano está la caverna, en su granero el nido, tiene raíces y frondas... Con el sótano como raíz, con el nido sobre el techo, la casa oníri-

10. M. J. Chombart de Lauwe, *Un Monde autre: l'enfance. De ses réprésentations à son mythe,* Payot, París.
11. Gérard Lenne, *Le Cinéma fantastique et ses mythologies,* Éd. du Cerf, París.
12. Annie M. G. Schmidt, *Señor Ouiplala,* colección «Bibliothèque Internationale», Nathan, París.
13. Tomiko Inui, *Le Secret du verrel bleu,* colección «Bibliothèque International», Nathan, París.
14. Erich Kästner, *Le Petit Home,* Gallimard, París.

camente completa es uno de los esquemas verticales de la psicología humana».[15]

Teniendo en cuenta esos datos aparentemente contradictorios, importa fundamentalmente que cada época, sin pretender relegar al olvido el aporte de las precedentes, y a partir de su propia realidad, esté en condiciones de producir su *Caperucita Roja* o su *Alicia en el país de las maravillas*.[16] Andersen hacía vivir la aguja de zurcir, la falsa col, el gollete de las botellas y la sopa a la *brochette*.[17] Milos Macourek transporta hasta un dispensario moderno al hipopótamo que temía las vacunas y Olga Hejna lleva a la cometa que tenía los cabellos largos a casa del peluquero de moda.[18]

El género fantástico no se deja abarcar fácilmente. Una primera aproximación puede permitirnos situarlo como un despegue a partir de ciertos elementos privilegiados de lo real deformados en el sentido de lo extraño, de lo insólito, de lo raro, despegue que nos hunde en el mundo de lo imaginario, en el ámbito mismo del extrañamiento en que los seres, las cosas, las situaciones, se hallan sometidos a leyes nuevas, arbitrarias, inesperadas; las mismas leyes de la fantasía del creador que, como Lewis Carroll, nos harán pasar al otro lado del espejo. En el campo cinematográfico, por ejemplo, René Prédal[19] distingue tres procedimientos fundamentales: intrusión de un elemento extraordinario en el mundo y presencia de elementos extraordinarios que evolucionan en un universo en sí mismo extraordinario.

Para mayor comodidad, podemos distinguir dos grandes tendencias en el interior del género fantástico moderno. Una

15. Gaston Bachelard, *La Terre et les Rêveries du repos. Essai sur les images de l'intimité*, José Corti, París, 1948.

16. Por otra parte, estas obras no podrían constituir «modelos»; para nuestro propósito importa poco saber si han sido inicialmente escritas o no para los niños; lo que nos interesa es que todavía las recibimos como piezas del género fantástico.

17. *Contes d'Andersen*, Le Livre de Poche.

18. Gründ, *Contes modernes*.

19. René Prédal, Cinéma fantastique, colección «Cinéma Club», Seghers, París.

tendencia a lo maravilloso, que utiliza como pretexto las realidades técnicas y científicas de nuestro tiempo para elaborar un relato en que dominen el humor y la fantasía; obras como *Blau-Ile*[20] *o Séraphine*[21] formarían en esta categoría. Otra tendencia, la ciencia ficción, que puede reivindicarse como sucesora de Julio Verne pasando por Wells, valora los más recientes descubrimientos técnicos y científicos y se esfuerza por anticiparlos: *Prisonniers des robots*[22] es un excelente ejemplo de esta clase de literatura fantástica. Es muy evidente que entre estos dos tipos de género fantástico existen «pasarelas» constantes que nos imponen prudencia: no se trata de tipos detenidos y fijados, sino de tendencias.

Sería deseable que el niño, para formarse, pudiera nutrirse y abrevar en fuentes de lo fantástico, variadas tanto en lo que se refiere a su naturaleza como a su forma y a su inserción espacio-temporal. Junto a las formas narrativas populares de su propio país podrá encontrar un folklore que se sitúa más cerca de los orígenes míticos pero que se halla distante geográficamente y que, al ampliar su horizonte y su cultura, favorecerá una mejor comprensión entre los pueblos. *Le Baobab merveilleux* y *La Savane enchantée*,[23] surgidos del folklore nigeriano, son ejemplos que le aportarán un enriquecimiento de esas características. Por otra parte, el niño podrá enfrentarse con un mundo original y autónomo que ha sido creado por la transposición e inserción de un folklore dado en el marco de la vida moderna. *Moumine le Troll*[24] es un bello y claro ejemplo por la manera en que combina los personajes tradicionales finlandeses y el ambiente familiar contemporáneo en un clima de humor fantástico. Ese mundo original y autónomo pue-

20. Magda Szabo, *Bleu-Ile*, Flammarion, París.

21. André Berge, *Séraphine ou les ficelles de Paquet-de-Nerfs*, Flammarion, París.

22. I. Foutska, *Prisonniers des robots*, Hatier, París.

23. Andrée Clair, *Le Baobab merveilleux; La Savane enchantée*, La Farandole, París.

24. Tove Jansson, *Moumine le Troll*, colección «Bibliothèque Internationale», Nathan, París.

de nacer también de la reelaboración de un folklore de la infancia (cuentos, adivinanzas, *nonsense, nursery rhymes*) con el fin de construir un universo en que el joven lector pueda reconocerse: este tipo de experiencia nos la ofrece —además *de Alicia en el país de las maravillas*— el pequeño mundo de *Fleur de Lupin*.[25]

El sueño corresponde a una necesidad profunda. A nivel psicoanalítico desde luego, pero también como instrumento de nuestro dominio sobre lo real. Por medio del sueño superamos el presente, prevemos la estructura y el lugar de nuestras empresas y nuestras realizaciones: «El universo técnico, por ejemplo, no es otra cosa que la realización de un sueño a través de un conocimiento más profundo de las condiciones del mundo sensible».[26] ¿Acaso el avión no es el heredero de la alfombra voladora y de la leyenda de Icaro, surgidos ellos mismos de los sueños nocturnos en que nos es permitido superar la gravedad? ¿Qué decir del teléfono, que prolonga misteriosamente la voz y nos permite actuar a distancia? ¿Y de la banda magnética o de la televisión, que nos multiplican a través del espacio y del tiempo, del ascensor y del automóvil que se ponen en movimiento al menor de nuestros gestos, de la cinta transportadora, de las puertas que se abren automáticamente a nuestro paso? El hechicero va a la orilla del mar, dibuja un barco sobre la arena y dice: «Y bien, amigos ¿veis esta nave?» «¡La vemos!» «¡Sentaos en ella!»[27] Una vez rechazada la concepción del sueño como un fin en sí, se hace evidente que lo real y el sueño se enriquecen mutuamente. El sueño surgido de lo real lo transforma a su vez. ¿Podemos hablar aquí de una «invención del futuro»?[28]

Hemos heredado una modalidad de educación que, en sus grandes rasgos, propone con demasiada frecuencia que salgamos del instante presente al idealizar pura y simplemente el pasado. Esto conduce a extasiarse ante las bellezas poéticas del cacharrito de antaño y a despreciar las formas innovadoras surgidas de las técnicas de nuestro tiempo. Si bien lo fantástico tradicional en sí aparece, por añadidura, aureolado por la extrañeza que confiere la pátina proporcionada por los siglos, ha sido en su propia época un ejemplo de fantástico moderno. En ello se encuentra reflejada cierta realidad social de príncipes, pastores y castillos, así como, por otra parte, «un laberinto de devociones y supersticiones»[29] que fundan el folklore del campesinado. Si nuestra época se limitara a legar esta herencia fantástica y a proseguir su producción bajo la forma de estereotipos, reduciría por esa misma razón los poderes de la imaginación.

El niño busca confusamente, con sus propios medios, salir de lo real cotidiano con lo que éste pueda eventualmente comportar de rutina, fealdad y estrechez. Si el mundo adulto no es capaz de proponerle caminos sanos para alcanzar lo imaginario, corre el riesgo de comprometerse sólo en la evasión, en una huida ante lo real, contra lo real. Una literatura fantástica de calidad debe permitir al niño salirse de lo real cotidiano para comprenderlo mejor, para controlarlo y superarlo. Debe ser uno de los medios que le despierten el ansia de descifrar e inventar el mundo: «Imaginar es hundirse en lo real».[30]

El joven lector, al reencontrar las grandes fuentes del sueño de la humanidad en *Monsieur Ouiplala,* reflexiona con una óptica humorista sobre la condición del poeta en la época moderna; puede tomar conciencia, mediante *Le Secret du verre Bleu,* del problema de la guerra y los desgarramientos familiares que suponen ciertos tipos de gobiernos; descubrir con *Le Petit Homme* que la vida del circo no siempre es sorprendente y que conlleva aspectos ingratos. Finalmente, *Le 35 mai*[31]

25. Binette Schroeder, *Fleur de Lupin,* L'École des Loisirs, París,
26. Michel Cornillot, «Vers le réel par l'imaginaire», en *L'École Maternelle Française,* febrero de 1973.
27. V. Propp. *Morphologie du conte, op. cit.,* «L'objet se fabrique».
28. Roger Garaudy, «Contribución del arte negro en la civilización del universo», Coloquio de Dakar.

29. Marc Soriano, *Les contes de Perrault: Culture savante et traditions populaires,* Gallimard, París.
30. Jean Gaulmier, Prefacio a Victor Hugo, *Poésie,* colección «L'Intégrale», Éd. du Seuil, París.
31. Erich Kästner, *Le 35 mai,* Hachette, París.

nos sumerge, con su feroz humor, en la inquietante atmósfera de la Alemania prehitleriana; a través de la risa desmitificadora podemos percibir que se ha iniciado ya todo el «proceso de aplastamiento del hombre en un mundo totalmente mecanizado, con la ciudad de Electrópolis».[32] Este tipo de literatura fantástica, lejos de constituir una evasión—, puede hacer al niño lúcido, crítico, activo, frente al mundo que debe afrontar y en el que deberá encontrar su lugar.

En todas las épocas los autores han utilizado la forma de la sátira fantástica para hacer reflexionar a sus contemporáneos sobre los vicios y el absurdo de cierto sistema social y político. Esto sucedía porque el poder toleraba mejor esa clase de crítica («Imaginemos otro mundo...» decía ya Descartes cuando quería exponer su teoría física del universo sin desatar las iras de la autoridad establecida), pero también porque el cuento filosófico, al establecer una distancia y transportarnos a «otro sitio», nos extrae de nuestro centro habitual y nos hace más sensibles a las faltas de lógica y ridiculeces de nuestra sociedad. («Cómo se puede ser Persan?») ¿Debemos creer que semejante crítica sólo puede dirigirse a los adultos? Depende tanto de los temas abordados como de las maneras de abordarlos. Por otra parte, el niño moderno, a causa de sus mismas condiciones de vida, se interesa con más prontitud que antaño por la sociedad en que está inserto, por los diversos mecanismos sociales y políticos; y sus capacidades de reflexión se desarrollarán, desde luego, si se apela a su espíritu crítico.

Les Contes de la rue Broca,[33] inventados para los niños, con los niños, nos muestran, a partir de los menudos hechos cotidianos, los objetos más usuales bruscamente afectados por locuras extravagantes; y la bruja de la calle Mouffetard devora a los niños con salsa de tomate... Podemos testimoniar personalmente acerca del impacto de esta clase de cuentos, ya que conocemos bien una clase de CM que, a continuación de

32. Bernard Épin, «Les romans et le monde contemporain», en *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, n.° 25.
33. Pierre Gripari, *Contes de la rue Broca,* La Table Ronde, París.

esta lectura, jugó durante los recreos de varias semanas a una nueva modalidad de «guardias y ladrones» consistente en capturarse para «comerse con salsa de tomate».

Algunas obras falsamente modernas y falsamente realistas, en las que tan hábilmente evolucionan niños detectives y enderezadores de entuertos, sólo ofrecen al joven lector un mundo superficial, estereotipado, inmóvil, desinfectado y aséptico en el que no existen las verdaderas relaciones humanas y en el que todos los problemas aparecen edulcorados. A pesar de la presencia del refrigerador, de la televisión, de la lavadora y de los últimos *gadgets* de moda, semejante imagen del mundo sólo conseguirá en definitiva desadaptar al niño, desarraigarlo, transformarle en un ser pasivo. Sufrirá cierto mundo moderno pero no se planteará preguntas acerca de él, no pensará que ese mundo puede cambiar, que podemos transformarlo. Por el contrario, algunas formas de lo fantástico serán susceptibles de ayudar al niño a proyectarse hacia el futuro, de hacerle comprender que el mundo no está dado de una vez por todas; en suma, le harán apto para algo más que sufrir un estado de hecho. La gigantesca fábrica de *Charlie et la Chocolaterie*[34] puede conducir al niño a interrogarse acerca del lugar, la función y la evolución de la técnica en nuestro universo. En *Le vent dans les saules,*[35] que ya se ha convertido en uno de los clásicos de la literatura fantástica para la juventud, el personaje de Crapaud —esclavo de la velocidad, adorador del automóvil-bólido— ¿no consigue acaso que el niño sea capaz de medir —¡y con qué humor!— los riesgos de un modo de vida en que el objeto técnico se convertiría en un fin en sí en detrimento de las relaciones humanas fundamentales?

Hablemos, precisamente, del humor. Apenas tiene derecho de ciudadanía en la escuela. Y sin embargo, los escolares de *Mystère de la Berlurette*[36] hubieran podido enseñar muchas

34. Roald Dahl, *Charlie et la Chocolaterie,* Gallimard, París.
35. Kenneth Grahan, *Le vent dans les saules,* Gallimard, París.
36. Pierre Gamarra, *Le Mystère de la Berlurette,* La Farandole, París.

cosas a sus camaradas de carne y hueso, a menudo excesivamente anclados en lo real sin perspectivas, sin grandeza; aunque sólo fuera recordarles una regla del arte narrativo: «relatar el sueño como si fuera la realidad y la realidad como si fuera el sueño».[37] El humor es natural en el niño. Forma parte integrante de su actividad de juego. Si el adulto sabe cultivar ese sentido del retorno, del distanciamiento de sí mismo frente a los acontecimientos, ayudará mejor al niño a jugar con lo real, a transformarlo aun conociendo los límites propios de esa transformación. Como señalan Piaget y otros psicólogos, el niño, una vez superado el animismo que le hace personificar los objetos, prolonga voluntariamente esta actitud a título lúdico. Ya no cree verdaderamente en ello, pero juega a creerlo; y a través de esta fabulación que se ha hecho consciente se burla de sí mismo y de los demás.

Tomemos el ejemplo de Verónica y las cerillas. Tiene siete años. Inventa su propio juego disponiendo las cerillas usadas para construir las letras del alfabeto. Verónica frota cada cerilla sobre el borde de la mesa y enuncia la frase ritual: «Digo al negro que se vaya y el negro se va porque yo se lo digo...»

Esa otra niña que tiene diez años, de naturaleza sumamente sensible, de un carácter a priori poco científico pero acostumbrado a un ambiente de humor, mira atentamente un juego de cartas. Se maravilla. Con un tono de fingida solemnidad se le declara que aquello es magia pura. A continuación pasará una tarde entera buscando los mecanismos del juego de cartas pacientemente, esforzándose con tenacidad por reconstruir lo real. Y lo conseguirá, extrayendo una gran satisfacción personal; es decir, ganará en seguridad, consciente de poder juzgar y controlar lo real por sus propios medios.

En nuestro primer ejemplo, vemos hasta qué punto el humor, lo fantástico y la poesía pueden unirse y fusionarse

37. Bontempelli, *L'Aventure du vingtième siècle,* Albin Michel, París.

estrechamente: esos tres componentes representan un enriquecimiento del lenguaje, ya que reúnen las condiciones mismas por las que «entre la cosa y la apariencia se desarrolla el sueño, así como entre el referente y su significante se interpone el significado».[38] En el segundo ejemplo vemos cómo es posible, asociando lo fantástico al humor, desmitificar cierta magia oscurantista fundada sobre los horóscopos y las predicciones de todas clases. En los dos casos constatamos que una magia nacida del lenguaje en lo que éste tiene de mayor potencia creadora, de mayor productividad, viene a oponerse a una modalidad de la magia comercial y alienante.

Hay otro tipo de magia de la que puede protegerse al niño por medio de una feliz conjunción del humor, lo fantástico y la poesía: nos referimos al cientifismo estrecho, cristalizado, dogmático, que pretende alcanzar el absoluto del conocimiento; cientifismo con el cual el niño deberá enfrentarse desde muy pronto en un mundo que propaga con tanta complacencia las más retrógadas supersticiones y la fe ciega en las realizaciones de la tecnología triunfante. El género fantástico de nuestro tiempo debe saber proporcionar al niño la distancia, el alejamiento necesario de una realidad inmediata, devoradora, invasora. Debe permitirle adoptar una actitud activa, reflexiva y crítica. El niño extraerá de él un sentido justo de la relatividad; aprenderá a no tomarlo demasiado en serio, a no considerar el mundo como dado de manera definitiva, a no oponer mecánicamente lo real y lo imaginario. Aprenderá con él que la poesía, esa auténtica magia de la lengua, no es incompatible con una concepción responsable de la ciencia, como la definía admirablemente B. Eikhenbaum: «No existe ciencia acabada, la ciencia vive superando errores, no estableciendo verdades».[39]

Lo fantástico no podría pretender convertirse en el único medio literario que proporcione al niño el sentido del equi-

38. Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture,* Éd. du Seuil, París, 1953.

39. B. Eikhenbaum, *La Théorie de la méthode formelle,* Éd. du Seuil, París.

librio, que permita la expansión de su personalidad. La diversidad, en el plano educativo tanto como en el literario, es siempre deseable. De hecho, el problema reside en que lo fantástico es frecuentemente considerado sospechoso en nuestro país, es mal recibido y poco alentado y, por ende, debe ser defendido y ayudado. Ya existe una literatura de calidad en ese sentido. Ahora es necesario difundirla y prolongarla: darle el lugar que verdaderamente merece.

Para nosotros el peligro no es la superposición de lo real y lo imaginario en sus intercambios y su interacción. Situamos el peligro esencial en el establecimiento del tono literario, de todo tono literario, con fines didácticos, edificantes al nivel más elemental. Nos hemos esforzado en subrayar lo que, lejos de toda tentación de recuperación pedagógica en el estricto sentido del término, puede tener la literatura fantástica de altamente formativo. Su función no es ofrecer al niño recetas de saber y de acción, por justas que sean. Ante todo, debe ser una fuente de deslumbramiento, de reflexión y de intervención sobre el mundo. Recordemos a este respecto la advertencia de Aragon enunciada a propósito del realismo; vale también para el género fantástico —ambos, después de todo, quizá hayan estado en su origen más unidos de lo que parece:

> En nuestro primer ejemplo, vemos hasta qué punto el humor, pedagógica elemental, en vez de hacer de ella la gran educadora indirecta que es en realidad no es solamente una confusión peligrosa para la literatura, sino que permite servirse de la literatura para la desfiguración de los hechos y la imposición de la utopía sobre los deseos que proporciona la realidad.[40]

JACQUELINE Y CLAUDE HELD

Señalemos que, desde la redacción de este texto (marzo 1973), ha sido traducida al francés la novela de Antonieta Dias de Moraes, *Trois garçons en Amazonie* (Nathan, colec. «Bibliothèque Internationale»). Esta obra nos parece de gran importancia por la perfecta integración de los mitos y leyendas de un país a la vida cotidiana contemporánea, por la manera en que se plantean en y por lo fantástico ciertos problemas cruciales como la explotación de los recolectores de latex en las selvas brasileñas, el racismo, la tortura, el bandolerismo...

40. Louis Aragon, «Le Discours de Prague».

III

LAS RELACIONES TEXTOS/DIBUJOS EN LOS LIBROS Y ALBUMES PARA NIÑOS

La cuestión que abordamos podría formularse de manera muy simple en una pregunta como la siguiente: ¿para qué sirven las ilustraciones en los libros juveniles? ¿Son necesarios los dibujos para una buena lectura? Y en ese caso ¿cuándo y cómo?

En cuanto nos proponemos formular una respuesta cualquiera descubrimos la complejidad de un problema semiológico muy vasto y nos vemos obligados a diversificar los análisis. También observamos que las relaciones dibujos/textos están ligadas a procedimientos de lectura completamente nuevos. Excluyo voluntariamente de mi análisis todo lo concerniente a la historieta. En el mejor de los casos, la historieta ofrece un tipo de lectura específica; ya porque las imágenes constituyen signos «para leer» en sí mismas, ya porque el texto interviene como elemento de la imagen, como elemento de efectos sonoros (onomatopeyas, etc.) o tiene un papel catalizador, de relacionante. Mi propósito se centra en los álbumes o libros en que texto e imagen forman dos sistemas diferentes. Mientras que lo propio de la historieta es en constituir un «nuevo» sistema semiótico compuesto por elementos gráficos y textuales vinculados entre sí.

Para hacerlo bien hubiera sido necesario mostrar sobre varios ejemplos los problemas que plantean las relaciones entre textos y dibujos y disponer, precisamente, de múltiples ilustraciones en este libro. Dado que esto no es posible y que, además, no dispongo de espacio suficiente, me contentaré con indicar algunos caminos de investigación y emitir algunas reflexiones. Estas investigaciones y reflexiones me parecen importantes por tres motivos. En primer lugar, por lo que señalaba al principio: ¿Cuáles son las funciones de las ilustraciones en un libro? Luego, para saber en qué medida los dibujos son elementos que ayuden o, por el contrario, dificulten la lectura del texto por el niño. Y finalmente, creo capital para nosotros indicar, en base a nuestras experiencias, algunas reglas elementales para los ilustradores y autores de libros para niños. Por ejemplo, gran cantidad de los álbumes para niños que se publican sacrifican deliberadamente la legibilidad de las ilustraciones y del texto a la estética. Ahora bien, las hermosas ilustraciones no son forzosamente las más fácilmente legibles para el niño, las que mejor aclararían la lectura del texto propiamente dicho. Abordaré sucesivamente, y simplificando mucho, a fin de avanzar con rapidez, los tipos de situaciones que se hallan con mayor frecuencia.

La ilustración aislada

Los editores cada vez ofrecen a los niños muy pequeños más álbumes sin texto. Hemos observado que éstos tienen un papel importante en los primeros ejercicios de lectura en la medida en que las ilustraciones constituyen, al estar relacionadas, las secuencias articuladas de un posible relato. Cada ilustración puede contener en sí misma los elementos de un relato. Pero ese tipo de trayecto, trayecto de descubrimiento y exploración de un dato icónico, no constituye, en nuestra opinión, y teniendo en cuenta numerosas observaciones realizadas en clase, una lectura.

La lectura aparece en el momento en que el niño capta la

dimensión sintagmática, es decir, temporal, de una historia. Y ello sucede cuando vuelve las páginas de un libro para percibir «la continuación» y descifrar la transformación de la ilustración en función de un antes y de un después, experiencia que se convierte en característica esencial del proceso de leer. Demasiados ilustradores sobrevaloran la ilustración en sí misma sin preocuparse por la perspectiva. Esto es tan cierto y frecuente que los maestros de parvulario que «explican» las ilustraciones se ven obligados con mucha frecuencia a crear artificialmente elementos de transición, esos elementos que el niño solicita por medio de preguntas muy conocidas: ¿Y después? ¿Y entonces?, etc.

Cierta cantidad de álbumes proponen trayectos extremadamente complicados en los que se pierden los niños que no tienen el suficiente entrenamiento. El campo de percepción visual de los pequeños no es muy amplio y se satura rápidamente.

Los pies de las ilustraciones

La leyenda es un elemento textual que —como en las caricaturas— da un sentido completo a la imagen. También aquí hay gran cantidad de posibilidades. Los pies pueden ser perfectamente inútiles, redundantes con relación al mensaje que contiene la imagen, y el niño no los lee. Sin duda, esa clase de textos puede desempeñar un papel en el caso de niños muy pequeños, al hacerles ver que las líneas negras que acompañan a una ilustración son algo distinto de la misma y que será necesario descifrarlas. Sería una especie de incitación, de estímulo para crear el deseo de leer. Pero también pueden ser los pies absolutamente necesarios para la comprensión de la ilustración. Por ejemplo, los pies que designan la ilustración, pies de libros de observación que nombran a tal animal, tal planta o tal personaje. Señalemos de paso hasta qué punto los alumnos mayores, e incluso los estudiantes, ignoran el arte de utilizar a fondo este tipo de ilustraciones y de texto.

O sea que, con mucha frecuencia, los pies no solicitan en absoluto la curiosidad del lector. Ya hemos insistido en que los niños pequeños tenían grandes dificultades, aunque prácticamente supieran leer (CE 2), para captar las relaciones pie/ilustración de ese tipo. De hecho, el paso del código lingüístico a una clase cualquiera de código icónico es sumamente difícil y pone en juego una serie de operaciones psicológicas y fisiológicas muy complejas. En consecuencia, podemos decir que los libros o álbumes típicos del estilo «enciclopedias para la juventud» no deben utilizarse prematuramente. Y menos si tenemos en cuenta que la seguridad científica de esas enciclopedias es frecuentemente dudosa.

Los pies pueden constituir preguntas que se plantean a la ilustración. Muchos manuales escolares están concebidos de esta manera. Por lo tanto, es necesario que el niño sepa leer muy bien el texto para poder interrogar a la ilustración con ayuda de ese texto. Y con demasiada frecuencia el niño lee mal la ilustración porque no comprende bien el texto. Por otra parte, algunas preguntas ante la ilustración dispensan al niño de una lectura real de la misma. En ese caso la ilustración no es sino un soporte del texto y en muchas oportunidades podría prescindirse perfectamente de ella. Creo incluso, a riesgo de ser considerado perfectamente reaccionario, que desde hace algunos años asistimos a una inflación de ilustraciones inútiles; los textos, las ilustraciones propiamente dichas, se neutralizan; y el niño —tal como podemos comprobar en las clases y en las familias— hojea en lugar de leer.

El pie puede jugar un papel esencial en la incitación a leer lo que sigue. Los primeros editores de Julio Verne (Hetzel) lo comprendieron admirablemente. La distribución de las ilustraciones en el texto se llevaba a cabo de manera que creara una especie de curiosidad anticipada. Hay escenas o personajes presentados por medio de un pie extraído del texto, pero que figuran en el libro antes del momento en que se evocan esa escena o personaje. Inversamente, sucede también que algunas ilustraciones y su leyenda, siempre extraídas del texto, se retrasan con relación a este último, procedimiento que crea en

el interior del texto una pluralidad de trayectos que tienden a enriquecer la lectura La misma tonalidad grisácea de los grabados los integra en el cuerpo del texto, y la imaginación del lector se remite continuamente al texto y a todas las connotaciones que implica. Pues con excesiva frecuencia las ilustraciones demasiado bellas, demasiado coloreadas, matan al mismo tiempo a los pies que las acompañan y a los textos que se supone deben ilustrar.

Las ilustraciones contra el texto

Nunca insistiremos demasiado sobre los efectos de desviación que a veces ejercen las ilustraciones en los libros o álbumes para niños. Que se entienda con toda claridad: no tengo ninguna intención de atacar a la imagen. Ya hemos insistido suficientemente en que constituye un elemento capital de la cultura contemporánea, y es muy necesario que los niños de hoy estén entrenados en la lectura de las imágenes que les rodean por todas partes. Pero, cuando se trata de lectura, cuando en definitiva de conservar para la lectura su especificidad de lectura, me parece esencial que no se facilite la lectura por medio del abuso de la imagen y la ilustración. La lectura, si bien puede convertirse en una actividad casi refleja e instintiva, no es una actividad fácil: requiere antes o después un esfuerzo y, sobre todo, mucha atención. Los fenómenos de deculturación con relación a la lectura de que hoy son víctima tantos adolescentes y tantos adultos se multiplican: ¡esos jóvenes, esos hombres y mujeres, ya no saben leer!

Esos fenómenos se deben en gran parte al hecho de que, por medio de las fotonovelas o de los malos *comics,* se pueden ver los libros sin mirarlos, sin leerlos. La lectora ávida de fotonovelas pide a su proveedor «libros en los que no haya mucho para leer». He podido verificar experimentalmente que, en el caso de la fotonovela, la ilustración es siempre redundante en relación con el texto, y que exime al lector de toda representación simbólica: ¿para qué imaginar lo que no está

ante nosotros, si las imágenes nos lo presentan? Ahora bien, las ilustraciones que a veces son muy bellas en los libros y álbumes para niños, suelen limitar al texto, paradójicamente; al mero papel de la ilustración, de soporte de la imagen, sea porque la imagen constituye por sí sola una suma de significación muy densa —y en ese caso el texto no sirve para nada—, sea porque la investigación plástica o cromática atrae desde un principio la atención hacia las imágenes, apareciendo el texto a partir de entonces opaco e incapaz de sugerir nada. No dejo de reconocer el extraordinario progreso alcanzado en la ilustración de los libros para niños. Sólo constato que, con demasiada frecuencia, las ilustraciones buscan la belleza de las imágenes por sí misma y no en función de los textos que acompañan. Podemos perfectamente considerar algunos libros o álbumes para niños como excelentes medios para desarrollar su gusto estético. Todo consiste en saber que esos libros no son obligatoriamente buenos textos de lectura.

El equilibrio

Desde este punto de vista, me parece que los mejores libros o álbumes *de lectura* son aquellos en que el texto es ilegible sin la imagen y la imagen inútil sin el texto. Para el niño pequeño, en quien la función simbólica no se halla aún plenamente implantada, la buena ilustración es la que conduce a esa representación simbólica que constiuye lo imaginario del texto. Lo que supone que el mismo ilustrador realice una lectura interiorizada del texto. Es un poco lo que ha hecho Lewis Carol ilustrando personalmente *Alicia en el país de las maravillas*. Cuando el niño está en plena posesión de su facultad de imaginar, creo que la ilustración debería ser lo suficientemente neutra y rica como para no desviar en su provecho el funcionamiento imaginativo de cada lector. Por lo general nos decepciona el cine cuando vemos representado tal pasaje o tal personaje que corresponde a una de nuestras lecturas. Temo que las imágenes excesivamente llamativas, muy

especialmente en los textos de ficción, neutralicen casi completamente la facultad de «ver las cosas que están detrás», las líneas, podríamos decir plagiando a Prèvert.

Pero puede ocurrir excepcionalmente que la imagen, por su calidad, haga literalmente «soñar» el texto. Es a veces el caso de esos álbumes, frecuentemente traducidos, en que el infantilismo del texto es completamente subvertido y transgredido por las imágenes. En esos casos la ilustración permite literalmente leer un texto diferente.

Los espacios

Las relaciones equilibradas entre los contenidos de las imágenes y de los textos no son suficientes para asegurar buenas lecturas. Es también necesario que la diagramación misma tenga muy en cuenta la complementareidad del texto y la imagen. El niño no debe hacer grandes esfuerzos para seguir en un *continuum* su lectura, pero al mismo tiempo debe poder detenerse, encontrar en el texto claros en que la ilustración tome el relevo, y en las ilustraciones incentivos para continuar con el texto. Esta ocupación relativa de los espacios de la página y del libro debe, además, estar en función de la naturaleza del texto. Un texto rico, generoso en el plano de las metáforas, requiere sin duda ilustraciones realistas o decididamente fantásticas; un texto sobrio, con muchos verbos y pocos adjetivos, reclama a veces ilustraciones más cargadas que incluso pueden recubrir el espacio textual en filigrana o como fondo sobre el que puede inscribirse el texto en realce. Sabemos perfectamente que en este punto tendríamos que analizar exhaustivamente un texto. Se trata además, y los subrayamos de paso, de un buen ejercicio de análisis semiológico y de pedagogía para maestros en formación.

Nos queda un caso que ha sido esclarecido por los análisis fenomenológicos de J. F. Lyotard[41]: aquel en que el texto es por sí mismo una figura, como en la poesía o, en su ejemplo extremo, los caligramas. Pero esta especialización de un texto no es privilegio de los poemas. Con bastante frecuencia la prosa de ficción delimita un espacio particular; por ejemplo, podemos decir que el texto proustiano no ocupa el mismo espacio que el de Flaubert, y que esta dimensión es una dimensión suplementaria del significado (como resulta evidente en poesía). Me parece que los editores de textos para niños no dan la importancia necesaria a este aspecto. Los japoneses y los chinos, que actualmente realizan notables esfuerzos en el campo de la lectura infantil, se ven naturalmente tentados, dada la naturaleza ideográfica de su caligrafía y de su tipografía, de hacer dibujar el texto por el texto. Algunas adaptaciones francesas o italianas de esas realizaciones han resultado acertadas y proporcionan a las lecturas para niños una dimensión suplementaria.

Habría que hacer otras muchas observaciones en este campo, especialmente todas las que se desprenden de una observación paciente de los jóvenes lectores. Ya que, en definitiva, conocemos bastante deficientemente las inflexiones del niño lector, tanto ante los textos como ante las ilustraciones. Se descubriría que, en muchas oportunidades, los libros o álbumes para niños son realizados por buenos escritores y buenos artistas que trabajan ya para proporcionarse un placer, ya para realizar un objeto bello, o incluso soñando con el niño que han sido. Estar atento a la voz de la infancia es necesario y difícil, sobre todo en este plano.

Diría de buena gana para concluir que el *sumum* consiste en que el niño aprenda a imaginar y a «poner en imágenes» por sí mismo su texto. A partir de cierta edad, una buena lectura no requiere visualización. Al mismo tiempo, la aprehensión de las imágenes releva poco a poco de una gestión específica, de toda otra lectura, y haría falta saber recorrer muy rápidamente las ilustraciones por sí mismas. Pero debemos reconocer que el encuentro o coincidencia equilibrada de esos dos lenguajes puede conducir a distinguirlos. Y, además, no olvidemos nunca que el encanto jamás superado de los «libros ilustrados», de los personajes de nuestros cuentos, conservarán durante toda nuestra vida el mismo rostro y que, a veces, la observación de iluminaciones absurdas o vulgares puede conducir a un adolescente a inventar el propio texto de sus sueños. Tal vez el caso, se dice, de Rimbaud y su *Bateau ivre*.

41. J. F. Lyotard, *Discours/Figure*, Klincksieck, París.

GEORGES JEAN

IV

COMO NACE UN LIBRO JUVENIL

Las raíces profundas de la escritura

«Los libros no se hacen solamente con lo que sabemos y con lo que vemos. Tiene raíces más profundas.» Estas palabras de Bachelard —profundamente ciertas para toda obra— adquieren quizá una resonancia particular cuando se trata de un libro destinado a los niños o a los jóvenes. Se plantea frecuentemente la pregunta —primera y muy natural— siguiente: ¿Cómo, por qué, un adulto que vive en un mundo de adultos, con preocupaciones adultas, escribe para los jóvenes? ¿Se trata de una usurpación de las prerrogativas de la infancia? ¿De la búsqueda artifical de un paraíso perdido? No lo creo.

— *El inconsciente del escritor*. Sin demorarnos demasiado en este primer problema —ya que un libro para jóvenes deja muy pronto de ser una «historia-en-la-mente-del-autor» para convertirse en un objeto-libro, conjunto gráfico texto-ilustraciones que resulta de todo un trabajo colectivo—, debemos sin embargo, y a manera de preámbulo, afrontar el problema. Digámoslo sin tardanza: evidentemente, parto de una experiencia muy personal y, por ende, relativa y limitada. Frente al «¿por qué escribir y por qué escribir para los jóvenes?», las motivaciones primeras varían, desde luego, de uno a otro autor. Sin embargo, quizá pudiéramos intentar partir de esas dos proposiciones, que parecen perogrulladas si no se tiene lo suficientemente en cuenta su profunda interacción:

— El que escribe para los jóvenes escribe con plena conciencia, pero también con su inconsciente.

— El que escribe para los jóvenes es, desde luego, un adulto, pero también un antiguo niño.

— *Del «gusto por la lectura» al «gusto por la escritura»*. Y agregaría: un antiguo niño marcado por su infancia al nivel del juego, al nivel del sueño, al nivel del hechizo de la historia escuchada o leída... Quizá muchos escritores para niños hayan sido ellos mismos niños hambrientos de lectura. Creo que se pasa tan natural y rápidamente del «gusto por la lectura» al «gusto por la escritura»... De ahí la verdadera importancia de una pedagogía de la lectura que relacione constantemente lectura y expresión.

— *Una persistencia de la infancia en sí*. Si el escritor para niños es sincero y «sigue el juego», creo que no se «inclina sobre» el niño, no se fuerza nada. No. Escribe «para niños» simplemente porque tiene algo que decir y porque ese «algo» está dirigido a los niños. De alguna manera, siente a los niños como sus interlocutores más naturales. Quizá sea cierto, como se ha dicho alguna vez, que toda obra es hasta cierto punto una reconquista de la infancia operada por medios adultos que permiten dominarla mejor. Sólo que esta afirmación sería

más profundamente exacta en el caso de la creación destinada a los niños. ¿Acaso salimos totalmente alguna vez del país de la infancia? Y, por otra parte ¿sería eso deseable?

— *Apreciar y buscar la compañía de los niños*. Quizá quien escribe para los niños es simplemente el que, por azar y circunstancias, ha conservado en sí una mayor supervivencia de su infancia; tanto que continúa sintiéndose más cómodo en compañía de los niños que en la de las «personas mayores».

— *Las finalidades conscientes. La responsabilidad del escritor*. El reconocimiento del papel del inconsciente en la creación y el aspecto infantil que se ha conservado presente en el autor no significa de ninguna manera acreditar la leyenda de un autor «inspirado» e irresponsable. Si bien el escritor crea con su ser total, es decir, con su pasado, su experiencia consciente e inconsciente, sabe sin embargo lo que hace y debe reflexionar sobre ello.

— *Presentar a los jóvenes de hoy el mundo de hoy*. Un primer movimiento dialéctico nos remite constantemente del pasado al presente y del presente al pasado: creo para los niños porque yo mismo soy un ex-niño, pero sólo hablando a los jóvenes de hoy de su mundo y de sus problemas puedo esperar llegar a ellos y conmoverlos. Yo no interesaría a nadie si me encerrara en mi torre de marfil. De ahí la absoluta necesidad de vivir plenamente el mundo de hoy y de vivirlo con y a través de los niños. Desarrollar la imaginación de los jóvenes, sí, y hacerlos soñar; pero no en una perspectiva pretérita de sueño-evasión, sino a partir del mundo moderno y de los problemas que ese mundo plantea necesariamente a los hombres que serán mañana.

— *La preocupación de construir al hombre en el niño*. Por otra parte, y si somos conscientes de las repercusiones posibles de la lectura sobre la evolución de un niño, no podemos escribir para los jóvenes sin tener cierto grado de preocupación

educativa. No se trata de proponerse «edificar» al niño en un sentido estrictamente moralizante (nunca repetiremos lo bastante que un libro para niños no es un manual escolar ni un paramanual, y mucho menos un tratado de moral), sino de educar en un sentido amplio y pleno, es decir, de respetar al niño, hacerle creador, proponerse que un libro escrito para él y que responda a sus preocupaciones sea también obra literaria, obra estética al máximo. Y esto porque estamos convencidos de que la formación del gusto comienza tempranamente y de que la literatura infantil debe ser verdadera literatura. Hay que tener también —es algo indisociable— la voluntad de proponer al niño todo lo que le ayude a crecer; no incluyendo en la obra tal o cual contenido dogmático, sino, simplemente, porque un autor escribe siempre con todo lo que él mismo piensa y es de manera que, más o menos conscientemente, su concepción del hombre empapa siempre todo lo que escribe. Este parece ser el segundo movimiento dialéctico que conduce sin cesar de una creación espontánea a la búsqueda de una lucidez cada vez mayor frente al fruto de esta espontaneidad con el fin de comprenderla y dominarla mejor.

El libro-objeto, resultado de un trabajo de equipo

Al traer el punto de vista de un escritor [42] he querido precisar cómo y por qué podíamos sentir la necesidad de escribir para los jóvenes. Sin embargo, la creación de un libro infantil no siempre nace de la iniciativa única del autor; ni muchos menos; sea como sea, se convierte rápidamente en fruto de una elaboración colectiva. De ahí el interés de analizar el desarrollo de ese trabajo de equipo y los diferentes tipos de diálogo que instaura.

42. Jacqueline Held es autora, entre otros, del famoso *Chat de Simulombula,* Harlin-Quist, que obtuvo el Gran Premio ORTF 1970 y fue ilustrado por tres dibujantes diferentes.

El diálogo editor-autor

Desde el momento en que se pasó del proyecto del autor —trátese de la presentación global de la obra futura o del manuscrito acabado— a la realización del objeto-libro, es inevitable que el autor deje de ser totalmente autónomo: no sólo a causa del problema (muy francés) de la «colección», que es de dimensiones muy frecuentemente rígidas y limitadoras, en que habrá de insertarse la obra, sino también porque un editor tiene siempre —cosa muy normal— cierta línea directriz, cierta concepción de la literatura infantil, de lo que quiere producir y ofrecer a los jóvenes. En consecuencia, busca transmitir a su equipo de autores e ilustradores cierto «espíritu», un mínimo de cohesión, una unidad en la diversidad. Esta observación nos conduce a considerar diversos casos:

— El autor propone un texto que es aceptado de buenas a primeras, sin retoques y sin problemas. Caso idílico pero raro.

— El autor propone un texto que (a veces tras la opinión de un comité de lectura o de críticos externos de la editorial) parece plantear al editor dificultades de distinto tipo: dimensiones, contenido, forma... Esta eventualidad provoca un problema importante: ¿son negativas o positivas las intervenciones del director y su influencia sobre la obra espontánea? Y, en ese caso ¿de qué manera y por qué?

— También puede suceder que la obra no tenga como punto de partida un proyecto del autor, sino que sea materialización de un concepto del editor, que propone al autor un «encargo». También esta eventualidad plantea un problema capital: ¿«trabajo de encargo» quiere decir necesariamente creación artificial y restringida? O incluso: ¿puede asimismo un trabajo por encargo ser igualmente positivo y estimulante, y en qué casos?

— Finalmente, plantear el problema de la influencia del editor sobre la creación conduce también a considerar la muy importante función que tienen en ese campo las sugerencias de otras personas directamente interesadas, en razón de sus

funciones, en el libro juvenil. En otros términos, un libro para niños puede nacer también de una idea propuesta:

— por un ilustrador (en la medida en que un álbum se dirige a niños pequeños, se hace fundamental y a veces preponderante el aspecto de la ilustración y, por ende, el papel del ilustrador: el límite lo representa el álbum sin texto);
— por un crítico que advierte o subraya la carencia de tal o cual tipo de libro dirigido a cierta fracción particular de edad, que aborde cierto problema crucial de nuestra época, que responda a cierta necesidad psicológica del niño de hoy;
— por los mismos niños en el curso de encuentros-debates (así, por ejemplo, mi libro *Mais oú est donc Arsinoé?* [43] ha nacido de temas propuestos y de preguntas planteadas por los niños de varios cursos elementales);
— por un animador, maestro o bibliotecario, cercano por ello a los niños, que representa y transmite sus inquietudes, sus necesidades, sus preguntas; así, los cuentecitos *Hamster Rame,* [44] que he escrito en colaboración con mi marido, son resultado de la petición de algunos animadores, de encuentros y de diálogos organizados en las clases de Saint-Pierre-des-Corps.

Intentemos reconsiderar de manera más precisa algunos de esos problemas, evocados con algún apresuramiento.

Transformaciones y modificaciones del texto

¿Pierde la obra espontánea al ser modificada según las exigencias de un editor? A veces, sin duda pierde, sobre todo si las transformaciones solicitadas afectan a una obra de una sola pieza que «cuenta una historia», sea novela, cuento o *nouvelle.* En efecto, ese tipo de texto forma un bloque que posee su

43. J. Held, *Mais où est donc Arsinoé?,* Magnard, París.
44. Jacqueline y Claude Held, *Hamster Rame,* L'École des Loisirs, París.

unidad interna, su equilibrio, su armonía propia. Por lo tanto, es difícil que las modificaciones no conduzcan, sea a una mutilación si es necesario abreviarla, sea a una pérdida de concentración si, por el contrario, hay que desarrollarla.

Según las transformaciones exigidas afecten a la forma o al fondo (si es que una y otro pueden disociarse), el problema se hace infinitamente más complejo: el autor no siempre puede pretender aplicar a su propia creación una mirada totalmente objetiva y lúcida, y cabe preguntarse si consigue en todas las circunstancias el necesario distanciamiento. Llega un momento en que se vive tan profundamente la obra escrita que es difícil disociarse de ella. Como ha escrito Julien Green en su *Diario,* «el novelista no domina su novela: se convierte en su novela y se hunde en ella. Si cree en ella, si se deja atrapar por ella, él es todo lo que su libro es. Si no sufre él mismo el hechizo de la cosa monstruosa que sale de su cerebro, ya no escribe novelas, las fabrica». De ahí la importancia de una mirada exterior que se aplique a la obra y sea capaz de iluminar las contradicciones o las fallas que difícilmente descubriría uno mismo. Es en estos casos cuando se justifican ciertas intervenciones del editor. También es en estos casos cuando aparece la necesidad, el enriquecimiento profundo, de la discusión; no solamente con él, sino con amigos críticos, animadores, docentes, bibliotecarios, libreros, padres... y —sin duda— con los mismos niños lectores. Raymond Jean aprecia la importancia y la función de esa mirada exterior cuando dice: «Un hombre escribe su obra y carece de medios para apreciar todas sus resonancias; para él no existe... de la misma manera que existe para nostros; se verifica la ley de que el juicio estético, el enfoque del lector, forma parte de la creación literaria».

Volvamos al diálogo editor-autor. Para el autor consciente y que se dice preocupado por la calidad de su obra queda todavía la tarea de hacer las modificaciones que puedan mejorar la obra y las que responderían más bien a imperativos de tipo estrictamente comercial, que acarrean un riesgo de desnaturalización del texto inicial... Tarea pesada y delicada, pues su

frontera es frágil y nunca se define sin riesgo de incurrir en errores.

Ambigüedad, riqueza y límites del trabajo de encargo

En contra de lo que pudiera creerse, un trabajo de encargo (sea propuesto por un editor o por un animador que transmitiera ciertas necesidades de los niños) es a menudo menos «mutilador» para el autor que las modificaciones que intervienen a posteriori. Esa es al menos mi experiencia, una vez más, subjetiva. Esta proposición, paradójica a primera vista, sólo es cierta (¿es necesario decirlo?) a condición de agregar inmediatamente: que un autor que se esfuerza por respetar al niño no acepta cualquier encargo y que en la mayoría de los casos sólo puede, en principio, aceptar un encargo «condicionalmente». Sólo poniendo manos a la obra, ensayando, puede decir «si es posible o no». Y a veces debe tener la honestidad de decir que no.

El trabajo de encargo tiene un primer aspecto estimulante muy elemental y prosaico pero que dista de ser despreciable: escribir, solo en su torre, lo que uno tiene ganas de escribir. Muy bien. Pero (y es una experiencia por la que ha pasado todo joven autor principiante) si lo que escribo no entra en ninguna colección, en ninguna norma, en ningún objetivo de editor, tego todas las posibilidades —excepto por algún azar feliz pero poco frecuente— de guardarlo indefinidamente en un cajón. Ahora bien ¿por qué cegarse? Independientemente del aspecto material y financiero (son raros los autores para la juventud que viven de su pluma o esperan poder hacerlo), siempre escribo no sólo por mi propio placer y por pasión, sino para llegar a un lector, para entablar un diálogo. Todo libro es de alguna manera un puente que el autor intenta tender sobre el precipicio que nos separa a los unos de los otros. Como ha dicho Roland Barthes: «Escribimos para ser amados, somos leídos sin poder serlo: y sin duda esta distancia es la que constituye la literatura». Reconozcámoslo: escribir sin

lectores es profundamente deprimente, desmoralizador y, a la larga, paralizante. El «¿para qué?» surge antes o después. El trabajo de encargo tiene, por lo tanto, un mérito indiscutible: ofrece una posibilidad de ser leído.

A menudo es necesario y tónico para un creador saber a dónde va. En muchos casos, si el proyecto está netamente delimitado desde un principio, puede modular lo que quiere decir a los niños, su relato, si es que hay relato, en función de las dimensiones inicialmente propuestas. Por mi parte, prefiero saber desde el principio que lo que quiero decir deberá tomar forma, *grosso modo,* en 33, 64 ó 90 páginas, antes que verme obligada a modificar una vez realizado el trabajo. Un «encargo» puede perfectamente —en el caso de una intención todavía imprecisa en el autor— tener una función estimulante y catalizadora al mismo tiempo: tal cuento o tal relato, que sólo se presentaba al espíritu confusamente, cuya primera línea no se había escrito aún y que la natural indolencia hubiera podido retardar por algún tiempo, se precisará y tomará forma si un editor propone «un conjunto de treinta y cinco páginas mecanografiadas para niños entre ocho y once años». Esto fue lo que sucedió, en lo que a mí respecta, con *Le Navire d'Ika.*[45]

De todas maneras —y este ejemplo lo demuestra—, un encargo no supone solamente unas dimensiones dadas: el editor que propone piensa en tal o cual género, en unas edades delimitadas, aunque sólo sea de modo aproximativo. También en este punto es capital para un creador conocerse bien, saber lo que puede o no convenirle. Sin embargo, es aquí donde interviene —y no debemos minimizarlo— el aspecto eventualmente enriquecedor del encargo considerado como posible «revelador». Creo profundamente que un buen editor puede y debe tener funciones de «zahorí», sin duda difíciles pero útiles y a veces incluso necesarias. (Recordemos, por otra parte, la profundidad y fecundidad constante del diálogo entre Julio Verne y el editor Hetzel). Sucede, en efecto, que algunos «en-

45. Jacqueline Held, *Le Navire d'Ika,* Éd. La Farandole, París.

cargos» pueden ayudar a emprender un camino que uno no hubiera escogido por sí mismo, o al menos no tan pronto; o que arrastren a un campo total o relativamente nuevo que en lo sucesivo se habrá de explorar con gran placer e interés. También puedo citar en este punto los cuentecillos de *Poiravéchiche,*[46] escritos en colaboración con mi marido, que tuvieron como punto de partida un encargo muy preciso. Podría multiplicar los ejemplos: varios de mis textos, todavía no publicados, pero en preparación o en curso de experimentación en bibliotecas o clases, han nacido igualmente de una sugerencia exterior.

En síntesis, un libro nacido de un encargo no siempre es artificial, prefabricado o externo al autor. Ni mucho menos. Lo esencial sigue siendo que el «encargo» corresponda suficientemente a las posibilidades y a los gustos profundos del creador al que se dirige. Agreguemos por último que es infinitamente deseable —si se quiere evitar el riesgo de agotamiento y de esclerosis— que entre los encargos, o paralelamente a ellos, un autor pueda reservarse tiempo para escribir *también* obras totalmente espontáneas.

El diálogo autor-ilustrador

Hasta aquí apenas si ha aflorado un problema, que es sin embargo capital cuando se afronta el nacimiento de un libro infantil: el papel del ilustrador. Puede ocurrir, lo hemos dicho ya, que un libro nazca, en principio, de la iniciativa de un ilustrador. Esto es lo que sucede a veces con los álbumes sin texto de una parte, y de otra con las obras que se dirigen generalmente a los más pequeños y en las que el texto, como contrapunto de la imagen, se ve reducido a su más simple expresión.

Hay otra posibilidad que hemos dejado de lado hasta ahora: un libro puede ser, en un primer momento, resultado de una estrecha colaboración entre un autor y un ilustrador que elaboran y precisan juntos un proyecto: tema general y eventualmente intriga y personajes; después realizan conjuntamente un anteproyecto que proponen al editor, una vez el proyecto inicial ha sido afinado, discutido y revisado. Esta es, creo, una forma de trabajo apasionante y siempre muy enriquecedora para los participantes.

De todas maneras, este tipo de experiencia nos lleva a insistir en la importancia y el interés de una colaboración autor-ilustrador, aun cuando no llegue a asumir una forma tan completa como la del ejemplo antes considerado. Por mi parte, creo tener mucha suerte: he tenido y tengo cada vez más un diálogo frecuente y excelentes contactos con los dibujantes y pintores que materializan, que visualizan mis relatos, mis personajes, mis sueños... Sin embargo, no es ésta forzosamente la regla; tanto algunas excepciones entre mis propios libros como —y especialmente— los ecos que me llegan de otros autores, de animadores, de críticos, etc., demuestran claramente que no siempre es así. Y me parece que es una lástima. ¿Acaso el interés bien entendido de todo el mundo no debería ser el generalizar un verdadero trabajo en equipo? Si el libro-objeto forma un todo en el cual texto e imágenes se hacen a menudo difícilmente disociables porque el niño lector e incluso el adulto, en menor medida, reciben frente al libro acabado un efecto-choque global ¿no sería absolutamente necesario que el autor y el ilustrador se conocieran, intercambiaran sus impresiones y poseyeran, en la medida de lo posible, un mínimo de afinidades y gustos comunes? Un ejemplo, simplista y caricaturesco porque tendríamos que precisarlo más: el ilustrador fundamentalmente práctico, positivo y hombre de acción ¿podría penetrar fácilmente en el universo mental de un autor básicamente imaginativo y soñador? Y, desde luego, existe también el caso inverso.

Sin duda no se trata de exigir una armonización total, imposible y quizá empobrecedora en su caso extremo: en un libro para jóvenes, ilustrador y autor se completan, se enrique-

46. Jacqueline y Claude Held, *Poiravéchiche,* Grasset-Jeunesse, París.

cen mutuamente por sus diferencias; y la ilustración no puede, no debe ser repetición del texto. Soy perfectamente consciente de ello. Me parece, simplemente, que afinidades iniciales, contactos y diálogo entre el ilustrador y el autor dan mayor unidad al libro, mayor equilibrio armonioso, evitan disonancias demasiado brutales entre el texto y su traducción visual.

Terminemos con una nota optimista: la idea de un verdadero equipo, de una realización del libro-objeto que, desde el punto de partida hasta su conclusión, fuera plenamente fruto de intercambios, de diálogos constantes entre editor, autor e ilustrador; esta idea está indiscutiblemente en marcha y se lleva cada vez con más frecuencia a la práctica.

Una palabra más: aquí sólo se han considerado los mayores problemas del nacimiento de un libro como pueden ser pensados, vividos y experimentados cotidianamente por un autor. El tan importante papel del montador, estrechamente ligado al problema de la compaginación y las condiciones técnicas y materiales de la fabricación —¡desde luego no desdeñables!— es mejor conocido por el editor, y, en consecuencia, es cosa suya su ejecución.

JACQUELINE HELD

V

LITERATURA JUVENIL: DOCUMENTACION

UNA HERRAMIENTA INDISPENSABLE: EL BOLETÍN DE ANÁLISIS DE «LA JOIE PAR LES LIVRES»

Con ocasión de un curso de formación continua de educadores, reflexionamos acerca del lugar —escaso— que ocupa la literatura infantil en la escuela. Y decía un colega: «Lo que es determinante en la práctica no es la mala voluntad o la

negativa al cambio por parte de los educadores, sino la insuficiencia de su formación. ¿Cómo tomar contacto con todo lo que se publica? Sobre todo cuando se vive a 50 ó 100 quilómetros de una librería en la que se pueda ver una obra editada por L'École des Loisirs o La Farandole.

La bibliografía reunida por J. y R. Dubois (ver pp. 327-336) responde a esta pregunta. Entre las selecciones y revistas que cita quisiera atraer la atención sobre un boletín, menos conocido que las crónicas de literatura infantil de las revistas de los movimientos y organizaciones pedagógicas y que, recientemente, se ha fijado como objetivo responder a las preguntas de los educadores: ¿Qué libros ofrecer a los niños? ¿Cómo elegirlos? ¿Cómo hacer para que les guste la lectura? ¿Tienen los libros de entretenimiento un lugar en la escuela? ¿Dónde están las bibliotecas para niños? ¿Qué actividades pueden desarrollarse a partir del libro?

Se trata del *Bulletin d'analyses des livres pour enfants,*[47] de «La Joie par les Livres»,[48] que publica regularmente:

— informaciones y estudios sobre la literatura infantil y la lectura;

— bibliografías temáticas;

— comentarios en fichas que pueden arrancarse y que son directamente utilizables en los ficheros de las bibliotecas.

El número especial de Navidad proporciona el conjunto de la selección del año: de doscientos a trescientos títulos clasificados por categorías con referencias de editor y precio y, en cada obra, indicación de edad, un breve comentario y, eventualmente, la referencia del n.º del *Bulletin* en que le ha

47. Precio de suscripción: 30 francos (6 números por año, de enero a noviembre).

48. «La Joie par les Livres», debida a la original iniciativa de una asociación privada, depende desde 1972 de la Dirección de Bibliotecas (Ministerio de Educación Nacional). En 1965 creó la biblioteca para niños de Clamart. Su sede es 4, rue de Louvois, 75002, París, donde se encuentra también su Centro de documentación, abierto a todos los que se interesan por el libro infantil: bibliotecarios, docentes, libreros, padres, estudiantes, investigadores.

sido dedicada una ficha. Los libros para niños son seleccionados por los miembros del Comité de lectura de «La Joie par les Livres»: bibliotecarios, críticos y especialistas, todos ellos en contacto cotidiano con los niños a través de su labor profesional. Cada obra, desde su aparición, es registrada en las bibliotecas y discutida en grupo. El *Bulletin* publica también el *Cours de Littérature enfantine,* organizado por «La Joie par les Livres». Podemos citar entre los números recientes:

En el n.° 27: «La novela policíaca infantil», por I. Jan y «La familia en las novelas», por M. Durand.

En el n.° 29: «J. Cervon responde a B. Epin»; «Los adolescentes y los libros»; «La novela de aventuras», por I. Jan; «El niño y la sociedad», por P. Lidsky; «Bibliografía: el libro, el diario».

En el n.° 33: Número especial sobre «La escuela»: estudios, encuestas, bibliografías.

En el n.° 35: «Un centenar de historietas»; «Bibliografía: China»; «Análisis de contenido», por F. Rosemberg.

Además, «La Joie par les Livres» publica *selecciones* ordenadas por géneros.

JOSETTE JOLIBERT

EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE LECTURAS JUVENILES [49]

Esta asociación, cuya creación fue decidida como consecuencia de las jornadas de estudios en Marly-Le-Roi de octubre de 1973 y con el fin de suscitar y confrontar todas las acciones concernientes a la literatura y el libro para la juventud, existe desde el 27 de abril de 1974. Está destinada a preparar el camino a un Instituto Nacional o una Fundación Nacional

49. Tiene su sede en el Centro internacional de estudios pedagógicos, 1, avenue León Journault, 92310, Sèvres.

del Libro juvenil. Está constituida por cuatro grupos de trabajo: información y difusión de la documentación; formación; investigación; producción/difusión.

Su dirección se compone de un presidente, cuatro vicepresidentes, un secretario, un secretario adjunto, un tesorero, un tesorero adjunto y dos miembros de la asociación.[50]

El artículo I de sus estatutos define los objetivos de la organización.

— promover la creación de un Centro de información sobre el libro y la literatura para la juventud, encargado de inventariar y armonizar a nivel nacional las iniciativas surgidas en ese ámbito con el apoyo de los organismos interesados; poner a disposición de todas las personas a quienes interese el problema documentación sobre el libro y la literatura juvenil y garantizar su difusión;

— favorecer la enseñanza de la literatura juvenil en la formación (inicial y continuada) de los docentes a todos los niveles, del parvulario a la universidad; facilitar la formación inicial y permanente de todas las categorías socio-profesionales interesadas en esta literatura;

— impulsar, suscitar y coordinar los trabajos e investigaciones, universitarios y no universitarios, individuales y de grupo, sobre la lectura de los niños y los adolescentes;

— promover, desarrollar y apoyar toda acción tendente a la creación, difusión y utilización en todos los medios de los libros y la prensa que respondan a las necesidades, intereses y aspiraciones de los niños y los adolescentes;

50. Para el año 1974-75 son: *presidente,* M. Jean Auba, director del Centro Internacional de estudios pedagógicos de Sèvres; *vicepresidentes:* Raoul Dubois, crítico, docente, presidente de la Comisión de enseñanza-formación; François Faucher, editor, presidente de la Comisión producción-difusión; Hélène Gratiot-Alphandéry, docente, presidente de la Comisión de investigación; Eudes de la Potterie, director del Centro de documentación del UOCF, presidente de la comisión de documentación y difusión de la información; *secretaria*: Lise Lebel, de la sección francesa de la Unión Internacional del libro juvenil; *secretaria adjunta*: Raymonde Dalimier, bibliotecaria-archivera; *tesorero*: René Fillet, bibliotecario; *tesorero adjunto*: André Mareuil, docente, investigador; *miembros*: Geneviève Patte, bibliotecaria; Claude-Rose Touati, librera.

— conjugar los esfuerzos de las asociaciones francesas que se interesen por la lectura de los jóvenes y cooperar con los organismos similares del extranjero con el fin de establecer un intercambio de experiencias y una acción común;

— promover en colaboración con los organismos existentes una institución de carácter nacional que pueda tener forma de fundación.

Todas las personas que se interesan por la extensión de la lectura y la promoción de la literatura juvenil deberían adherirse al CRILJ, que permanece abierto a todas las iniciativas y es capaz de garantizar relación, información y confrontación.

ALINE ROMÉAS

Documento

LLAMAMIENTO «JEUNES LECTURES PROMOTION» DEL 6 DE MARZO DE 1970

Cada año se lanzan al mercado más de dos mil títulos de libros destinados a la infancia y la juventud. Casi el 50 % son novedades. ¿Cómo y dónde pueden informarse las familias al respecto? La prensa cotidiana y la televisión consagran más lugar a la publicidad de los libros que a una crítica objetiva; la radio les concede un lugar aún más modesto, las revistas especializadas sólo llegan a un público especializado.

Ahora bien, la literatura juvenil, en Francia, sólo puede vivir de las adquisiciones familiares o de las colectividades (ayuntamientos, escuelas, bibliotecas, comités de empresas, asociaciones culturales). La ausencia de una política gubernamental en pro de la lectura juvenil e infantil se hace sentir cruelmente.

La exigüidad de los créditos públicos, las dificultades de las familias de escaso poder adquisitivo, obligan a elegir cuidadosamente cada libro que se compra para los jóvenes. Por ello nos ha parecido necesario elaborar cada año una lista limitada de obras de precio relativamente accesible cuya calidad haya recibido la conformidad de los críticos especilizados que han establecido esta selección. Esta elección, elaborada bajo el signo de la diversidad, se aplica a las obras disponibles que han aparecido durante los dos últimos años. Cada año se establecerá de la misma manera una lista de novedades.*

Las familias y los responsables de las compras oficiales podrán disponer así de una guía de publicaciones. La clasificación por edades reproduce la de Natha Caputo, sin olvidar la notable guía de lecturas *De Quatre à Quinze*, publicada en 1968.

Han redactado y firmado este llamamiento:

Monique Bermond, *crítico de libros para la juventud. Productora en la O.R.T.F. de la emisión «El libro, apertura hacia la vida»*; Christiane Cohen, *bibliotecaria en Montreuil*; Raymonde Dalimier, *bibliotecaria en el Licée Jean de la Fontaine*; Jacqueline Dubois, *directora de parvulario, crítico de libros juveniles*; Marion Durand, *crítico de libros juveniles, presentadora de «La Ronde des Livres»*; Colette Ellen, *del CDLP;* Germaine Finifter, *crítico de libros juveniles*; Isabelle Jan, *especialista en el estudio de literaturas infantiles, ex-asistente de Paul Faucher*

* La *Selection annuelle JLP* (selección de setenta títulos de entre las obras publicadas durante el año, acompañada por algunas líneas de presentación e indicación del precio) se envía por simple solicitud dirigida al CDLP, 146, rue du Faubourg-Poissonnière, 75010, París.

(Père Castor), encargada de cursos en la Escuela Nacional Superior de Bibliotecarias y productora de la O.R.T.F. (La Ronde des Livres); Simone Lamblin, *redactora del* Bulletin d'Analyses de Livres pour enfants *(La Joie par les Livres)*; Edwige Lapomme; Mathilde Leriche, *crítico de libros juveniles, antigua bibliotecaria de «L'Heure Joyeuse», París*; Geneviève Patte, *La Joie par les Livres (Clamart)*; Françoise Petitpas, *bibliotecaria en Sarcelles*; René Antona, *escritor, crítico de libros juveniles, profesor de letras*; Roger Boquie, *crítico de libros juveniles, productor de la O.R.T.F.; emisión «El libro, apertura hacia la vida»*; Raoul Dubois, *vicepresidente de los Franc et Franches Camarades, crítico de libros juveniles*; Bernard Épin, *maestro, crítico de libros juveniles*; Roland Thirault, *secretario de redacción de JLP.*

CAPITULO III

Abrir a los niños y a los adolescentes el campo de los demás textos

I

ALGUNOS JALONES DE LA LECTURA-INFORMACION

Los niños no leen solamente novelas. También leen abundantes textos (libros, periódicos...) de documentación e información. Este hecho no es nuevo: los manuales escolares y las obras «para uso de los niños» no han nacido ayer. Pero, al parecer, el porcentaje de lectura-información crece a la medida del desarrollo y diversificación de la prensa y la edición infantil, y se amplían los centros de interés que atraen a los niños a la televisión. La práctica, en la escuela, de las «actividades de estímulo» actúa en la misma dirección, igual como causa que como consecuencia.

Es claro que los niños se sienten cada vez más interesados y afectados por las realidades del mundo en que viven. Pero, si bien parecen muy deseosos y a veces ávidos de informarse a través de sus lecturas, no es igualmente evidente que lleguen a alcanzar sus objetivos de manera satisfactoria. «Los niños copian textos o porciones de textos, pero no razonan acerça de su contenido», dicen los docentes. Las muestras antológicas del tipo de *Foire aux cancres* testimonian frecuentemente las dificultades del niño frente al problema, que es dominar la información transportada por la lengua escrita.

Quisiéramos acotar aquí con una mayor aproximación los datos de este problema y proponer algunas formas de trabajo que creemos pueden contribuir a su solución, sin pretender por ello resolverlo: se trata de un problema de vastos alcan-

ces y aún inexplorado. Sólo lo abordaremos desde nuestro punto de vista: el del profesor de escuela normal que intenta definir, en relación con el trabajo en la escuela elemental, una rigurosa labor de exploración y estudio de lo real. Dentro de este marco se plantea ineluctablemente el problema de la «lectura-información».

Dominar un texto informativo

Quiere decir:

1.° Dominar la lengua escrita como herramienta que da cuenta de lo real mediante su función evocadora (que nombra: vocabulario) y su función lógica (que pone de manifiesto las relaciones que existen entre los hechos y entre las cosas).

2.° Ser consciente de que ese texto emana de un autor que percibe la realidad y la transmite desde su punto de vista. Por lo tanto, debemos intentar definir ese punto de vista planteándonos la pregunta: «¿quién escribe?»: ¿un periodista, un geógrafo, un historiador, un campesino, un alcalde, un obrero, un patrón...? Y también: «¿a *quién* estaba destinado el texto en el momento en que se escribía?».

3.° Comprender que ese texto proporciona informaciones, acerca del tema o la realidad que estudio y en la que me intereso, que no siempre serán utilizables desde mi punto de vista e incluso que no están planeadas para ello (por ejemplo, hechos de lengua, rasgos de mentalidad, etc.). De ahí la importancia de discernir claramente las similitudes y diferencias de puntos de vista entre autor y lector con el fin de inventariar, expurgar, clasificar la información contenida en el texto y estar en condiciones de utilizarla en un análisis.

Si admitimos las consideraciones precedentes, nos vemos obligados a admitir que la lectura-información debe constituirse en objeto de un proceso de aprendizaje cuyas etapas es necesario determinar.

Escribir para leer

En nuestra opinión, la primer etapa consiste en hacer que los niños escriban textos sobre la realidad tal como ellos la viven y la analizan: informes de investigaciones, análisis de los resultados de cuestionarios destinados a los docentes y los padres como memorias de grupo o curso... Así se desarrollará en los niños el manejo funcional de la lengua escrita y la conciencia clara de que es capaz de transmitir informaciones sobre una realidad no presente, de que las palabras implican una realidad. Ello supone la evidencia de que los niños hayan seguido una exploración rigurosa y estructurada de esa realidad acerca de la cual informan sus escritos.[1] Y no podríamos contentarnos, en consecuencia, con la «charla escrita» o la «narración» en lugar del texto «objetivo» que nos hemos propuesto alcanzar.

Leer-razonar

Cuando los niños abordan la lectura de textos de información, se enfrentan a múltiples dificultades que requieren desde un principio la práctica de ejercicios específicos aplicados a textos breves cuyo contenido no plantee mayores problemas. Con demasiada frecuencia los niños copian pura y simplemente pasajes escogidos al azar porque se han encontrado frente a textos extensos y demasiado numerosos que desarrollan sucesivamente varios aspectos de un tema. Pensamos, por el contrario, que en un principio es conveniente hacerles trabajar sobre textos cortos acerca de los cuales puede pedirse a los niños que presenten informes a modo de esquemas. Efectivamente, pronto se manifiesta que los niños transcriben mucho más correctamente el contenido de un texto en forma gráfica que en forma lingüística, lo cual demuestra que, aún sin un dominio

1. A este respecto, véase el informe GFEN, *Défense critique de l'étude de milieu.*

perfecto de la lengua, el esfuerzo sostenido de atención al texto que exige esa transcripción, esa decodificación-recodificación, les conduce efectivamente a dominar la información. A partir de entonces son capaces de movilizarla en un razonamiento, por ejemplo un razonamiento comparativo entre dos textos complementarios u opuestos.

Se aprecia que cierta lengua «intelectual», frecuentemente utilizada hasta en los manuales «para niños», comporta dificultades de sintaxis (por ejemplo, las nominalizaciones) que los niños sólo pueden superar con gran esfuerzo. Por tanto nos parece legítimo, al menos en los ejercicios iniciales y cuando no se trate de textos históricos que tengan valor de fuentes, reescribir los textos eliminando esas dificultades antes de proponerlos a los niños.

Leer, luego escribir

Tomar notas de una serie de artículos, resumir documentos de diversas fuentes, hacer de ellos una sintaxis escrita: podemos ver que la lectura-información desemboca necesariamente en la escritura de otros textos, en la adquisición de herramientas que sería muy útil poseyeran los niños antes de ingresar en el secundario. También para ello son necesarios ejercicios específicos, como en todo aprendizaje.[2]

¿Qué leer?

¿Qué debemos dar a los niños para que lean, que responda a sus necesidades reales de información? Evidentemente, los periódicos; una excelente revista como *Textes et Documents pour la classe,* sin duda. ¿Y luego? Por lo que nosotros

2. Para una descripción de las actividades de la clase se puede leer en concreto: C. Delaunay, J. Mazeran y F. Revol, «Lecture du journal», en *Lecture des textes et enseignement du français,* bajo la responsabilidad de N. Gueunier, «Collection F», Hachette, París, 1974.

sabemos, muy pocas cosas más. Si se rechazan, como nosotros hacemos, los manuales y enciclopedias —de contenido científicamente discutible— que proporcionan al niño una imagen falsa y lineal del saber, la cantidad de obras recomendables y adecuadas es terriblemente limitada, en especial en el campo de la historia y de la geografía. Las ciencias físicas y naturales parecen estar algo mejor representadas.

Es de esperar que pronto se publiquen obras a la medida del apetito de saber de los niños, que por fin sepan transmitir, bajo una forma accesible, las aportaciones de las ciencias contemporáneas.

MARIE-LOUISE JACQ-LE-DOUR

II

LECTURA DE UN LIBRO CIENTIFICO[3]

(con alumnos de primero A, B o D)

En un artículo reciente de los *Cahiers pédagogiques,* «Les maîtres à l'École», M. G. Gohau, profesor del Licée Janson-de-Sailly, dice: «Creo que lo que enseño actualmente, en clases avanzadas, sobre el ARN hereditario lo he aprendido en gran parte leyendo en la sala de espera de mi médico después de que Lwoff, Monod y Jacob obtuvieran el premio Nobel. (...) Estoy seguro de que si mis alumnos leyeran el artículo, les complacería detenerse, reconsiderar algunas frases, etc., mientras que, cuando expongo la cuestión, basta que una mosca vuele por delante de ellos cuando pronuncio una frase esencial para que pierdan el hilo de mi discurso».

Durante el año 1973 muchas revistas, libros y emisiones de televisión aportaron informaciones científicas a nuestros

3. Este artículo fue publicado en *Dialogue,* n.º 12, abril 1974.

alumnos con una competencia (entrevistas a investigadores, eruditos, médicos) y unos medios (películas, fotografías) de los que generalmente carecemos. Por eso me parece esencial ayudar a los niños a leer las imágenes, los artículos, los libros: libros de «vulgarización» y no manuales escolares, predigeridos y divididos en capítulos determinados de una vez por todas (o, al menos, para veinte o treinta años) debido a la vigencia de un programa imperativo y a un editor ansioso de rentabilidad.

He situado este trabajo de lectura de un libro durante el curso a finales del segundo trimestre, intentando tener en cuenta los intereses suscitados por la actualidad y las relaciones entre los alumnos en el seno de la clase (necesidad de cierto grado de cohesión). Este trabajo se realizó tras un trimestre de lectura de artículos breves y extractos de libros (trabajo de aprendizaje que es interesante llevar a cabo con la colaboración del profesor de lengua). Para la elección del libro me he impuesto ciertas condiciones:

— libro reciente;

— ¡libro de buen precio! 10 francos como máximo... lo que limita la elección. (Espero con impaciencia la aparición en libros de bolsillo de *L'Homme inachevé* de Odette Tribault, y de *Socialisation de la nature,* de Ph. Saint-Marc...);

— libro de síntesis, más que obras que profundicen en un punto de vista concreto; lo cual permite que toda la clase trabaje con el mismo libro, estableciéndose de esa manera una base común de comunicación;

— libro fácil de leer (*L'Agresivité détournée* de Laborit es ilegible en los primeros cursos... lamentablemente);

— pero no demasiado fáciles (de lo contrario, no interesan a nadie).

Hemos leído, en estas condiciones y con mayor o menor interés, Cépède, *La Faim* (colec. «Que sais je?») en primero D; Taylor, *La Révolution biologique* («Marabout U») en primero A; Dorst, *La Nature dénaturée* (colección «Points») en primero D y B; Tinbergen, *La Vie sociale des animaux* (Payot) en primero D y B.

Trabajamos de la siguiente manera:

1. Lectura individual (o en grupos) fuera de las horas de clase: igual nivel de información global.

2. Aporte eventual de información en clase (por mi parte) sobre tal o cual punto considerado dificultoso.

3. Determinación de las parcelas de trabajo mediante el concurso de toda la clase. Cada grupo elige un capítulo o una orientación y trabaja (en Trabajos Prácticos) sobre ese capítulo o esa orientación:

— lectura en profundidad y eventual solicitud de aclaraciones;

— informaciones complementarias sobre el punto estudiado por medio de otros documentos, proporcionados por la clase a solicitud de un grupo, por el profesor o como resultado de las investigaciones de un grupo (documentos personales, archivo...);

— realización de una traducción de su lectura por parte del grupo o por el resto de la clase (tablones, carteles, historietas, grabaciones, montaje de diapositivas...);

— presentación a la clase (he pedido a los alumnos que evitaran la exposición oral, medio de expresión que la mayoría no domina; hubiera sido necesario que, previamente, y con el concurso de profesores de todas las disciplinas, se realizara un prolongado aprendizaje de expresión corporal, ya que no tenemos tiempo para hacerlo durante las horas de Ciencias Naturales).

4. El trabajo de la clase puede presentarse en el exterior (por ejemplo, en exposiciones); ello sólo es posible en el caso de una clase suficientemente homogénea, lo que es una lástima, porque constituye al mismo tiempo un factor de homogeneización de clase.

5. Evaluación por grupo, y por clase, del trabajo efectuado (lo que se ha hecho, cómo se ha hecho, por qué, y qué ha de hacerse a partir de entonces).

GENEVIÈVE LACOMBE

III

LEER UN TEXTO MATEMATICO

Ante el hecho de leer podemos preguntarnos si hay una lectura o si existen varias lecturas posibles. ¿Leemos de la misma manera una novela, un texto poético, un artículo técnico, un enunciado matemático? Responder a estas preguntas no es una perogrullada. Ahora bien, esas diversas lecturas ¿se adquieren «en bloque» en el curso de los primeros años de la enseñanza primaria o bien requieren un aprendizaje específico?

Para responder a estas preguntas hemos realizado algunas experiencias, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, que parecen demostrar que incluso los niños que saben leer (desciframiento garantizado, lectura expresiva y de corrido) tienen grandes dificultades en leer de manera útil un texto matemático. En una clase de sexto hemos presentado a los alumnos el siguiente enunciado[4]:

$$\text{Siendo } E = \{2, 3, 6, 8, 10\}$$

Representar este *conjunto* por medio de un *esquema* y *traducir* sobre éste, con ayuda de *flechas,* la *relación ... es múltiplo de* ... entre los *elementos* de ese conjunto.

Al parecer, las palabras que los alumnos percibían de manera *intensa,* y por lo tanto significativa, eran las palabras que transcribimos en cursiva (representar, conjunto, esquema, traducir(?), flechas, relación es múltiplo de ..., elementos); es decir, los verbos y los sustantivos. A partir de esta lectura selectiva del texto, los niños han tenido dificultades para resolver el ejercicio porque:

1. En la clase se habían estudiado hasta ese momento las relaciones entre dos conjuntos. Los demostrativos aparecían entonces como «superpuestos» a la lectura y los alumnos no

4. Fichas Magnard, 6.° curso, p. 61.

pudieron afrontar la *novedad* del ejercicio, ya que esta novedad se les escapaba como consecuencia de la no-lectura de los demostrativos y, por otra parte, no se encontraban en una situación conocida a causa de la ausencia de un segundo conjunto (incluso algunos alumnos han inventado y agregado este segundo conjunto). Esta impotencia les ha llevado a reflexionar sobre su lectura, pero sólo al cabo de una larga discusión (40 minutos) reaparecieron las palabras lastrantes y se superó el bloqueo.

2.° La expresión «es múltiplo de» fue también fuente de problemas. Los niños tenían una comprensión vaga e intuitiva de la misma que les hacía confundirla con:

— tiene por múltiplo (entendían que tenían que multiplicar);

— tiene por doble (se multiplica por *dos*);

— tiene por triple (se multiplica por tres);

— tiene por cuadrado (multiplicar el número por algo, por ejemplo, por sí mismo).

Dado que una discusión deshilvanada no esclarecía la cuestión, los alumnos recurrieron al diccionario, que les proporcionó la siguiente información: «un número es múltiplo de otro cuando contiene varias veces a ese número, por ejemplo: 8 es múltiplo de 2». Pero algunos alumnos *sabían* que 2 es múltiplo de 2, por lo que pusieron en duda el diccionario como heramienta de referencia (lo que causó cierto sobresalto) y surgió la noción de que el lenguaje matemático tenía un sentido muy preciso que no puede expresarse sin ambigüedad sino de manera formalizada:

$$x \text{ es múltiplo de } 3 \text{ significa que}$$
$$x = 3 \times \Delta, \text{ siendo } \Delta \text{ un entero natural.}$$

Esta precisión del lenguaje, esta formalización infra-entendida no estaba en absoluto presente en la lectura de los alumnos. Los dos problemas de *lectura* fueron dilucidados y entonces se encontró sin dificultades la solución puramente matemática del ejercicio.

Otro trabajo se refería a la resolución de un problema inventado por un alumno de otra clase de sexto y redactado por él. En esta oportunidad el intento de resolución puso de manifiesto las ambigüedades del texto, ambigüedades que el alumno-autor había experimentado hasta el punto de sentir la necesidad de aclarar el sentido del enunciado por medio de ejemplos:

Números de billetes	Sumar las cifras de la columna de las decenas con la columna de las centenas y de las unidades en todos los billetes. Habrá un número en el que deberá realizarse una doble operación:
102 99 51 |	ejemplo: 87, 8 + 7 = 15, 1 + 5 = 6

Los alumnos constataron que allí había ambigüedad, ya que existía una doble operación en el caso de 99, pero también en el de 102 (1+0+2), y esta ambigüedad sólo era puesta de manifiesto por el ejemplo dado, que al mismo tiempo indicaba que 99 era la solución.

Otra ambigüedad (que la clase tuvo dificultad en percibir: fue preciso que la señalara el profesor) consistía en la siguiente duda: ¿qué se suma, las cifras de cada columna o las columnas?

La consideración de esas ambigüedades en el lenguaje de *uno de sus compañeros* condujo a los niños a un trabajo de reescritura del texto. Ese trabajo, que se realizó por equipos, con confrontación de las formulaciones propuestas por los diferentes equipos a nivel del grupo-clase, permitió: garantizar la relación lectura-escritura; experimentar (en cada equipo) cómo el lenguaje es leído y comprendido por los demás; y finalmente, poner de nuevo en evidencia ciertas particularidades del lenguaje matemático: precisión y sentido unívoco de las palabras; gran importancia de los artículos (el, uno, unos) y de los nexos (y, pero, o, por lo tanto).

Este trabajo fue dirigido en común, en esta clase, por los profesores de francés y de matemáticas (ambos dirigían *en conjunto* la misma sesión de trabajo). La doble presencia de los profesores, la alternancia de sus intervenciones, los diferentes caminos de reflexión que sus intervenciones abrían a los niños, permitieron esclarecer el tipo de dificultades que los niños encontraban y, en particular, comprender hasta qué punto las dificultades *en las matemáticas* pueden ser *diferentes de las estrictamente matemáticas*: por ejemplo, dificultades de lectura específica y carencia de dominio de la lengua.

GISÈLE ASSOUS Y COLETTE ATTAR

IV

LEER EN POESIA[5]

Leer poesía es leer; y todo lo que pueda decirse de la lectura en general vale también, evidentemente, para la lectura de la poesía. Con excepción de esta diferencia capital: que el texto poético no es un texto como los demás. No me hubiera tomado el trabajo de recordar esta evidencia y esta perogrullada si no hubiera comprobado con demasiada frecuencia que, para numerosos maestros de todos los niveles, leer poesía y hacer leer poesía no parece plantear problemas específicos. Para intentar responder rápidamente a los problemas que plantea, por el contrario, la lectura de la poesía, es importante captar claramente la especificidad de los textos poéticos.

5. Ver Georges Jean, *La Poésie,* colección «Peuple et Culture», Éd. du Seuil, París, 1966; *Le Livre d'Or des poètes,* antología en tres volúmenes, París, 1973, e *Il était une fois... la poésie,* La Farandole, París, 1974.

Sobre el texto poético

Las diferencias que existen entre los textos poéticos y los textos en prosa no son únicamente diferencias formales. La poesía es algo más que un discurso organizado en base a cierta cantidad de criterios morfológicos: versificación, rima, diversas homofonías, ritmos específicos, etc. Desde luego, esos criterios intervienen en distintos grados, e incluso veremos que tienen como consecuencia cierta cantidad de esfuerzos de parte del lector; pero no son suficientes para caracterizar la naturaleza «poética» de un discurso. Esta singular especificidad aparece al nivel de las mismas funciones del lenguaje y de sus estructuras profundas. Jakobson ha mostrado claramente que la función «poética» del lenguaje se funda en la materia prima del mensaje; la poesía requiere, de parte del locutor o del escritor, del auditor o del lector, una atención particular en cuanto a la materia verbal de que está constituida la comunicación. La poesía es siempre un discurso que muestra de alguna manera el trabajo del lenguaje sobre sí mismo. De hecho, lo que distingue la versificación «ornamental» de la poesía es que, en el primer caso, la reducción prosaica es siempre posible, en tanto que leer poesía significa recorrer un universo conocido y nuevo a la vez, captar las palabras no solamente por lo que dicen sino también por lo que son: «En la poesía, escribe Mallarmé, las palabras se iluminan con reflejos recíprocos como una virtual estela de fuego sobre pedrerías que reemplaza la respiración virtual en el antiguo soplo lírico o la dirección entusiasta y personal de la frase».

El problema consiste en lograr que el niño sea o, más bien, se vuelva, capaz de percibir por sí mismo los poemas que le hablan de esa manera. Es evidente que el maestro o el educador deben cumplir la función antes o después, del provocador, y abriendo los caminos a esta lectura para luego dejar que el niño se aventure sólo por ellos. Pero al mismo tiempo el maestro debe evitar tanto infantilizar al niño proponiéndole textos en los que la puerilidad reemplaza a la frescura como extraviarle en senderos que su madurez afectiva o su imperfecto

dominio de la lengua le impiden recorrer en un momento dado de su evolución. Todo ello implica necesariamente que el maestro ha de tener muy clara conciencia de tales hechos y ha de llegar a considerar el discurso poético como un discurso diferente, y la lectura de la poesía como una lectura *distinta*. El maestro que no esté entrenado en la invención de sus propias formas de aproximación a la lectura no conseguirá jamás atraer a los niños hacia esta aventura. Por lo tanto, la lectura de la poesía me parece doblemente esencial, dado que es la piedra de toque de toda lectura, y el maestro que rechaza esta lectura no sabe ni sabrá jamás leer verdaderamente. Por eso intentamos aquí enfocar la lectura de la poesía como algo mucho más importante que una actividad pedagógica y cultural que aportaría a los maestros y a los niños, como rezan curiosamente algunos textos oficiales, «un suplemento del alma». Se trata de una actividad pedagógica fundamental algunos de cuyos aspectos concretos hemos de describir todavía.

Leer/decir

Tanto en la escuela elemental como en todo el resto de la escolaridad, la traducción en prosa de un poema lo destruye en tanto que poema.

De hecho, la poesía es portadora de significaciones que el discurso prosaico no puede asumir. En particular, y en virtud de las variaciones, tan numerosas como los poetas o incluso como los poemas, de las connotaciones que sea como sea contiene cada palabra o cada expresión, la poesía permite abarcar totalmente el campo de lo imaginario. Leer poesía es siempre leer algo distinto de lo que está escrito. Pero, sin duda, en un primer momento es necesario leer lo que está escrito con una atención particular. Si lo planteamos con una mayor profundidad, el discurso poético es un discurso en que deberían participar el locutor, el poeta y su lector. Este es el sentido que debemos dar a las célebres y a veces mal interpretadas palabras de Éluard: «El poeta es mucho más el que inspira

que el inspirado». En otros términos, leer poesía significa, de alguna manera, reinventarla para sí; significa al mismo tiempo reinventarse a sí mismo o incluso ver el mundo con otros ojos, el mundo real como el mundo imaginario, en tanto que el mundo imaginario no es sino una apertura hacia el mundo real.

De esta serie de consideraciones pueden extraerse algunas consecuencias pedagógicas considerables. Está claro —y volveremos sobre este punto con mayor extensión— que para un niño leer poesía significa leer atentamente «lo que está escrito». Pero eso debería representar para él cierta forma de *leerse,* de inventar su lectura, de prolongar la lectura por la vista en una lectura en cierto modo corporal, global, pero otorgando a este término un sentido diferente del que le damos cuando nos referimos a los métodos de lectura. Se trata de leer el texto y lo que se halla «detrás» del texto. Y debemos tener muy en cuenta esta dimensión particular de la lectura cuando elegimos textos que ofrecer a los niños. Los criterios de elección no son los de moralidad ni los de «facilidad»; por el contrario, deben permitir que el niño avance en el interior de su ser que lee y descubra otras dimensiones de su persona. Por otra parte, leer poesía implica decir la poesía: lo que llamábamos «recitación», y que con mucha frecuencia no era sino una memorización mecánica de un texto impuesto, no debe desaparecer, sino que debe asumir un nuevo sentido.

Para empezar, en el parvulario. Por razones que es ocioso reiterar, el contacto con la poesía del niño en el parvulario no pasa por la lectura, sino por la audición. Lo habitual es que la maestra lea en voz alta. Creo que es conveniente mostrar al niño desde el primer momento, aunque todavía no sepa leer, lo que denominamos espacio textual del poema; es decir, hacerle descubrir que el poema es algo que ocupa cierto lugar con una configuración particular, sea sobre la página, la pizarra, la pared, etc.

Cuando, en la escuela elemental, el niño ya sabe leer, el *decir* sigue siendo una necesidad. El problema consiste en saber si, obligatoriamente, el maestro debe leer en primer lugar. Este tendría que ser capaz de hacerlo correctamente y de evitar

imponer su propia manera de leer, y por ende de leer el texto. Pues frecuentemente, e incluso en lecturas torpes o inseguras, los niños aportan timbres originales, asunciones personalizadas de la lectura de cada poema. No tengo tiempo ni espacio para extenderme sobre este problema. Me parecen más urgentes y útiles algunas consideraciones prácticas relativas a la «buena» lectura de la poesía.

Sobre la prelectura

Leer un poema significa, en principio, leerlo de una vez; podríamos decir que por medio de un movimiento «a lo largo, a lo ancho y de través». Significa «mirar» el texto en su totalidad de texto. Es muy raro que en la escuela elemental los textos que se proponen a los niños exceden la página. En este terreno, deberíamos prestar mucha atención a la calidad de la tipografía y del papel. Siempre es recomendable reproducir los poemas sobre superficies grandes: paredes, láminas; y dejar permanentemente en la clase esos textos visibles y, por ende, fácilmente legibles. Captar un poema, como decía Mallarmé, es «captar la forma del sentido». Lo que llamamos aquí «prelectura» no es más que eso, pero no tendríamos que prescindir de ella.

Los ojos y la voz

Tanto para el alumno como para el maestro, el texto poético es un texto para el que no basta la lectura «por los ojos». El elemento de «sub-vocalización» que puede desaparecer fácilmente en cierto tipo de lecturas corrientes y que aparece como un elemento muy molesto en el caso de lecturas rápidas, es absolutamente indispensable en toda lectura poética. Porque el carácter oral del lenguaje nunca desaparece de la poesía, ya que la poesía es por naturaleza y desde sus orígenes memoria del lenguaje hablado; porque todos los elementos hacen del

discurso poético un discurso cuya naturaleza misma está constituida por el ritmo, porque las palabras del poema son necesariamente, como decía con tanto acierto André Spire, masticadas por los órganos de la palabra, porque el lenguaje poético resuena en todo el cuerpo de quien lo prefiere y de quien lo escucha. En consecuencia, en los puntos siguientes asociamos los ojos y la voz.

Respirar

Nunca lo repetiremos lo suficiente: aprender a leer es aprender a respirar. La palabra inspiración, mal interpretada, indica que, sea como sea, el poema es un soplo. Pero un soplo controlado. Y una de las virtudes de la lectura, incluso silenciosa, pero especialmente en voz alta, de la poesía, es la de obligar al lector a disciplinar su respiración, a dominarla.

Articular

Sabemos que una lectura de corrido capta la palabra y hasta algunos sintagmas globalmente; y muy pronto se efectúa un paso directo de la palabra percibida en su forma al concepto. La lectura de la poesía prohíbe absolutamente esta economía. La lectura de la poesía pasa por la toma de conciencia de cada unidad (fonema/grafema), ya que está en juego todo el material fónico del discurso; se puede comprobar que los niños que cometen errores de articulación no han leído bien. Inversamente, la necesidad de articular bien para decir bien en voz alta requiere una disciplina vocal cuyo beneficio repercute incluso sobre la lectura silenciosa.

Acentuar

Pasamos por alto las consignas elementales propias de la lectura de textos concebida según una versificación tradicional. Sin embargo, insistimos sobre dos puntos: respeto absoluto del número de sílabas y validez del cómputo de las «e» mudas ante consonante. Pero además de estos hábitos, que no es superfluo enraizar de modo duradero lo antes posible en el niño, es capital observar que todo sistema de versificación o de poesía —tanto el sistema silábico de la versificación francesa clásica como los demás— implica una acentuación mucho más densa y marcada que en el discurso en prosa común. La localización de los acentos (en particular de los acentos tónicos) permite percibir el equilibrio o el desequilibrio rítmico del poema y, además, señalar la presencia del ritmo sintáctico, y por ende semántico, bajo el ritmo métrico. Tomemos como ejemplo la primera estrofa de un conocido poema de Jules Supervielle:

Dans la forêt sans heures
On abat un grand arbre.
Un vide vertical.
Tremble en forme de fût
Près du tronc étendu.

Es importante señalar los acentos que se aplican a las sílabas finales de los sintagmas funcionales: *heures, arbre, cal, fût, du;* pero también que el acento, es decir el alargamiento de la sílaba, es más importante sobre *arbre* y *étendu,* que aparecen precediendo pausas, al implicar esas mismas pausas una curva de entonación descendente. Por otra parte, sobre las sílabas de palabras como *abat, tremble,* etc. y los verbos, se aplican acentos secundarios. Lo que debería conducir a la correcta tonalidad del texto es precisamente el equilibrio de esos diversos acentos, y el respeto por las curvas de entonación. En contrapartida, la lectura de la poesía tiende con demasiada frecuencia (Valéry ha insistido con fuerza en este aspecto) a recubrir el texto de una tonalidad emocional externa a él, hasta tal punto de que ya no se lee el poema, ya no se escucha el poema, sino una especie de melodía perfectamente arbitra-

ria que no proviene del texto, sino que lo hace desaparecer. La mayoría de los recitadores de poemas inventan tonalidades que se superponen al texto.

Ir hasta el fondo del sentido

Una buena acentuación (que no siempre está dada por la puntuación, ya que frecuentemente se prescinde de ésta en la poesía contemporánea) permite captar la construcción sintáctica del poema y hacer surgir sus articulaciones semánticas. En efecto, es aberrante decir que para leer poesía no es indispensable comprenderla. Lo indispensable no es explicarla, sino proceder a un análisis minucioso de las formas que la constituyen. Es entonces cuando brota el sentido que no estaba forzosamente explícito. No creemos que este análisis pueda llevarse muy lejos con niños pequeños, pero puede iniciarse desde el curso elemental. Por el contrario, es *indispensable* al nivel de la preparación y formación de los maestros. Cuando se percibe la estructura, tanto en el plano rítmico como en el plano semántico, comienza una búsqueda apasionante de los acordes y distorsiones que pueden actuar entre esos dos planos. Sólo a partir de entonces, y no antes, se personaliza cada lectura.

Decir y crear

La lectura de la poesía culmina en el *decir*. También puede llegar a ser una lectura *para sí,* en la intimidad y el silencio. Pero, sobre todo, constituye un fermento para la creatividad verbal del niño en la medida en que, como ya hemos dicho desde el principio, leer poesía significa inventar su lectura e inventarse a sí mismo. «Un buen poeta, escribe Paul Valéry, no tiene como función experimentar el estado poético, es un asunto privado, sino crearlo en los demás.»

El niño tiene frecuentemente necesidad de lo que Jean Hugues Malineau llama un detonador: una emoción, las circunstancias y sobre todo, un poema, los poemas. Todo el problema consiste en evitar que esas lecturas poéticas conduzcan a imitaciones llanas y estereotipadas. Es en este plano donde resulta fundamental la intervención del docente. También lo es en una doble exigencia: conviene recibir sin ninguna reserva lo que el niño produzca, lo que sea o él diga que es poético, trátese del mensaje hablado, para los más pequeños, o del texto escrito. De la misma manera, debe evitar sacralizar producciones poéticas que frecuentemente nos asombran incluso a nosotros, los adultos, que las leemos con un bagaje compuesto por multitud de datos culturales que el niño desconoce. Lo que importa es descubrir juntos, por medio de la lectura y del decir que la acompaña —lo hemos dicho ya, era casi inevitable— los caminos de la creación, la resistencia del material lengua, las restricciones que debe vencer la eficacia poética. La libertad de «decirlo todo» nunca es producto del abandono a fuerzas oscuras, sino conciencia lúcida adquirida de la propia sensualidad o del propio delirio; esa libertad no está dada, sino que se conquista; y a ese precio la poesía se convierte en un testimonio, en una esperanza, en un arma. Y también a ese precio la lectura de poesía desde la infancia puede conducir a los hombres a ver en sí mismos: «Todas las torres de marfil serán demolidas, todas las palabras serán sagradas y el hombre, al concordar finalmente con una realidad que será la suya, no tendrá más que cerrar los ojos para que se le abran las puertas de lo maravilloso» (Paul Éluard).

Por todas estas razones y muchas más que cada uno puede imaginar fácilmente, la lectura de poesía desde la primera infancia es una de las condiciones, sin duda no suficiente, pero sí necesaria, para que la lectura sea efectivamente un «poder». Además sería necesario que esta lectura obedeciera a la naturaleza misma de la poesía y, sobre todo, que los maestros dedicaran a esta formación una atención especial.[6]

GEORGES JEAN

6. Se puede leer: Georges Mounin, *La Communication poétique,*

V

LEER ↔ ESCRIBIR POEMAS

Al intentar introducir la poesía en mis clases tenía dos intereses fundamentales: permitir a los niños conocer y leer algo distinto de Maurice Carême e incluso Prèvert y estimular y enriquecer su creatividad. Esos dos objetivos estuvieron permanentemente imbricados en todas las actividades que he desarrollado.

El momento de la comunicación (un ejemplo en un CE 2)

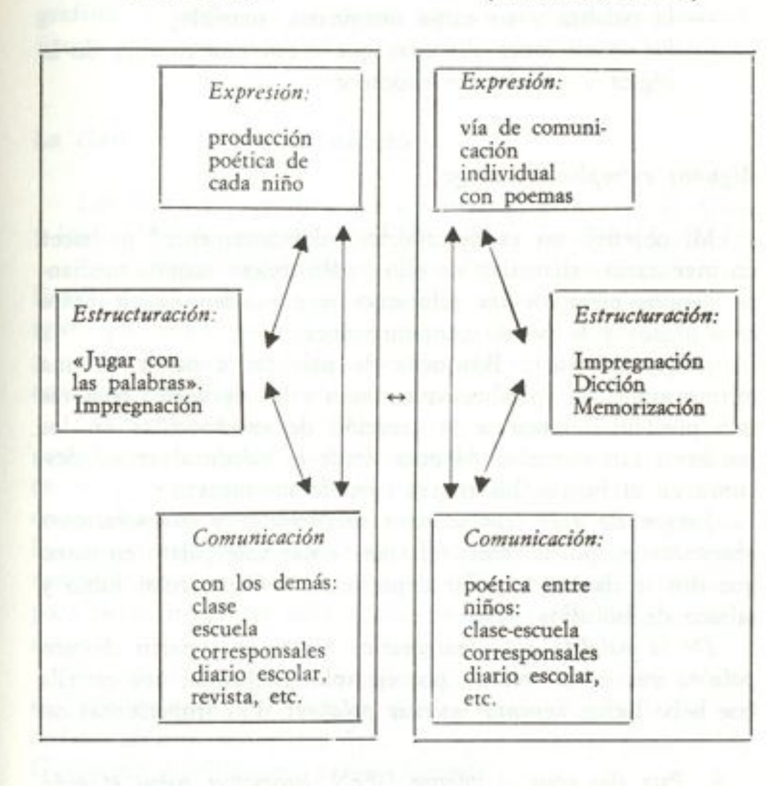
Los niños están sentados en círculo, la maestra entre ellos. Un momento de silencio... Patricia se pone de pie y dice el poema de Jacques Prèvert «Dehors». Luego de unos instantes de silencio, se oye: «Tu poema no suena bien»; «No es como los otros de Jacques Prèvert».

Después de Patricia, Cristina presenta un poema que ha escrito ella misma: «Dans la rue du jour» y Claudio declama «Affreux Mur», de Raymond Queneau; Ramón: «Martinet», de René Char. Guillermo y Soledad cantan «Le petit cheval», de Paul Fort; la maestra lee un pasaje de Miguel Angel Asturias: «La noche sacaba la lengua...»; Pascual sigue con el poema «Recette», de Eugène Guillevic; Isabel, «Et un sourire», de Éluard...

Todos esos poemas se dicen en un clima de profunda atención y de confianza. La elección que los niños han realizado de ciertos textos y ciertos autores pueden parecer sorprendentes: ese momento de comunicación es el resultado de una gestión en que creatividad y encuentro con la poesía van a la par. Veamos el esquema siguiente, que trata de reproducir la organización de nuestro trabajo:

Gallimard, París; Georges Jean, *La Poésie, op. cit.*; Christian Da Silva y Jean Hughes Malineau, *L'enfant, la poésie,* Éditions Saint-Germain-des-Prés, París; J. Charpentreau, *Enfance et poésie,* Éditions Ouvrières, París; el informe GFEN, *Réconcilier poésie et pédagogie,* preparado por J. Audouy y J. Jolibert; Pédagogie Freinet, *Poèmes d'adolescents. «Avec ces quelques mots qui enfantent le jour»,* Casterman, París, 1974.

Esquema [7]



7. Extracto del informe GFEN, *Réconcilier poésie et pédagogie, op. cit.*

La creatividad, los juegos

Los juegos permiten estimular y estructurar la creatividad de los niños y darles las claves para la lectura de la poesía contemporánea. Se comprenderá que la lectura de algunos textos de Saint John Perse, René Char, Henri Michaux, Raymond Queneau y tantos otros deberá ser preparada y estimulada por la práctica del juego aplicado a:

— las sonoridades;
— las metáforas;
— la palabra y su carga imaginaria, sensible;
— las asociaciones absurdas que crean una ruptura de la lógica y un choque evocador.

Algunos ejemplos de juego

Mi objetivo no es describirlos minuciosamente [8] ni hacer un inventario exhaustivo de ellos; sólo quiero sugerir mediante algunos ejemplos las relaciones que pueden existir entre esos juegos y la poesía contemporánea.

Juegos fonéticos. Búsqueda de palabras a partir de una misma sonoridad: palabras que riman a fin de verso; palabras que pueden conducir a la creación de cancioncillas en los nombres; por ejemplo: Alberto, desde el balcón abierto,/ descubre en el huerto/los tristes ojos de un muerto.

Juegos de azar, asociaciones inesperadas y comparaciones chocantes; se pueden unir refranes («Más vale pájaro en mano que dos te daré»), mezclar expresiones («Gasta reloj rubio y tabaco de bolsillo»), etc.

De la palabra a lo imaginario: fantasear a partir de una *palabra que no se conoce*; por ejemplo: Melusina: una estrella que bebe leche; *inventar nuevas palabras*: Las tropeciontas ca-

8. Para ello véase el informe GFEN, *Réconcilier poésie et pédagogie, op. cit.*, capítulo «Jouer avec les mots»; «L'enfant, la poèsie», segunda parte, presentada por J. H. Malineau, en *Poésie 1.*

lofas moredantes amoquinaron el vírgulo y los solófonos se acrilaron entre simulinas cípricas.

La palabra y sus connotaciones; búsqueda de las connotaciones de la palabra: AGUA (cuando digo AGUA, ¿en qué pensáis?); juego de *«si fuera...»* Ejemplo: el agua-almendra, que nace de... «¿Si fuera una fruta?» «Sería una almendra», dijo Bruno; *identificarse* con el agua: si yo fuera agua...; expresión personal: Catalina, por ejemplo, escribió: «La esponja sufre al llenarse de agua».

Algunos de estos juegos están vinculados a actividades de grafismo y también a los demás medios de expresión: mímica, juegos de voces, etc.

La clase: un medio estimulante

Los niños sólo podrán ser creativos si proyectan el deseo y los medios de crear a la vida del grupo-clase. PARA ELLO:

— Es muy importante un *clima de clase* basado en la confianza y la calidad de las relaciones entre los miembros, al igual que una clase que trate de vivir en un baño de poesía y que multiplique las ocasiones de que el niño se encuentre con la poesía elaborada de los poetas.

— *El rincón poesía.* Deben ponerse libros y fichas a disposición de los niños. Estos acuden allí a leer textos y copian (si lo desean) los poemas que les gustan; si quieren comunicarlos, los aprenden. Pero ellos los leen, más que memorizarlos. Los textos propuestos son en su mayoría de poetas contemporáneos, franceses y extranjeros. Deben ser muy variados para permitir que el niño encuentre entre ellos los que hará suyos.

— *La exposición* de los poemas en las paredes de la clase; por ejemplo, los poemas que no están destinados a ser dichos, sino a ser vistos (por ejemplo, algunas páginas de Guillaume Apollinaire), *poemas-láminas.*

— *Montajes* elaborados en torno a un tema o un autor.

— Momentos específicos *para la dicción de textos* (mo-

mentos disociados del momento comunicación) que tienen por objeto proporcionar a los niños los *«medios» de apropiarse* de un poema;

— tomar un poema, impregnarse de él, manipularlo;

— confrontar con los demás las diferentes percepciones, encontrar el ritmo, las entonaciones peculiares de cada estilo y de cada uno.

Poesía y socialización

El descubrimiento y la frecuentación de la poesía son experiencias que el niño realiza solo (en el rincón poesía), pero también gracias a sus compañeros, que atraen su atención sobre otros textos (durante el momento de comunicación descrito más arriba o en el curso de intercambios entre los niños de un grupo en el rincón poesía) y ya no especial y *únicamente* por medio de la maestra.

Las confrontaciones frecuentes con la poesía son estimulantes para el niño y renuevan sus desos de crear. Sus producciones se ponen a disposición de la clase en una carpeta (en el rincón poesía) o se exponen sobre las paredes.

La práctica de la poesía ayuda al niño a elevar el grado de estructuración de sus textos. Regularmente observo que a principios de curso los poemas del niño tienen una densidad personal en cuanto al tema, pero presentan una serie de deficiencias formales que mejoran poco a poco.

Para concluir quisiera decir hasta qué punto están relacionados dialécticamente el deseo de leer y el deseo de escribir: la creatividad es un buen punto de partida y un soporte para la lectura de poemas; la lectura exigente de poemas eleva el nivel de elaboración de la creatividad.

MARIE-PAULE ALBERT *

* Co-autora, con otros docentes, de la obra presentada por Michel Cosem, *La Créativité poétique,* colección «Cahiers de l'école et la vie», Armand Colin, París, 1974.

VI

EL NIÑO Y LOS HEROES DE LA HISTORIETA [9]

La invasión de la historieta en el mundo actual ha conducido a la realización de numerosos estudios a diferentes planos. Algunos se han centrado en el *aspecto estadístico* del fenómeno: 450 000 ejemplares por semana de *Mickey*; 300 000 de *Pif,* etc. Otros anuncian que la cifra global del tiraje de la prensa para niños y adolescentes alcanza los 25 millones de ejemplares por mes. Otros estudios se han referido al problema de la influencia de *ese modo de lectura* sobre las estructuras intelectuales y la esfera afectiva del niño: carácter limitativo del texto o expresión de un nuevo lenguaje, fealdad de las imágenes, desarrollo de la agresividad... Dicho de otra manera, diferentes tomas de posición en el público pedagógico.

El objeto de nuestra investigación es muy diferente. La hemos centrado sobre *el interés* que lleva al niño a los tebeos, interés importante que nos permite precisar algunas cifras recogidas en el transcurso de nuestro trabajo: sobre un total de 240 niños interrogados, repartidos en ocho grupos de niños y niñas, de sexto y de cuarto, y sobre dos tipos de enseñanza (clásica y de transición), hemos comprobado que el número de no lectores nunca supera el 17 % y se sitúa en la mayoría de los casos en los alrededores del 10 %; pero también que el 30 % de esos niños leen regularmente más de cinco publicaciones de historietas por semana, y el 20 % al menos uno por semana. A pesar del carácter aproximativo de las respuestas que puedan dar los niños sobre este punto, no son de descuidar. O sea que *el interés por la historieta* es importante. Hemos intentado explicarlo *desde el ángulo de visión de la psicología del niño.* Esta será la primera parte de nuestra ex-

9. El presente artículo fue redactado a partir de nuestra *Mémoire de psychologie génétique,* realizada en Toulouse con el profesor Malrieu.

posición, que nos llevará al objeto central de nuestro trabajo: *los intereses de los niños por unos tipos de historieta más que por otros.*

La psicología del niño

El niño que llega a la lectura de historietas ya ha estado en contacto con un mundo que le ha modelado. Las emociones que experimentará al leer y los recuerdos que guardará de esas lecturas estarán también en función de su personalidad. Podemos decir que hay un fenómeno de *proyección*: el niño percibe subjetivamente la historia del héroe en función de sus propios deseos y necesidades. Percibe semejanzas entre él mismo, su carácter, su situación, y los de los héroes. Ahora bien, como dijo Freud, «La *identificación* puede producirse cada vez que una persona se descubre un rasgo que le es común con otra persona. Cuanto más numerosos sean los rasgos en común, más completa será la identificación». Hay, por lo tanto, una inserción en la personalidad del niño de lo que él cree es la personalidad del héroe. La *influencia* de la lectura, es decir, la manera en que ese contenido imaginario se insertará en los marcos de referencia del pensamiento del niño, será tanto más importante en la medida en que la similitud que el niño perciba entre sí mismo y el héroe sea mayor.

He aquí, esquematizado, el problema de la influencia posible de la lectura; nosotros no nos hemos dedicado a ese punto, ya tratado por numerosos autores (P. Fouilhé, especialmente), sino más bien a intentar discernir las bases del interés del niño por la historieta.

En primer lugar, no hay que separar la lectura de historietas del marco en que se ejerce: forma parte del dominio del esparcimiento y el juego. El niño que lee sabe bien que está en un mundo irreal cuyas convenciones acepta de entrada: otorga al relato una adhesión sin reservas. Para él, la ficción se hace realidad. No olvidemos que su vida consciente todavía no se halla plenamente sometida al lenguaje, que se halla todavía muy aferrada a las representaciones concretas: el papel de la imagen es fundamental en su interés por la historieta. En efecto, ésta le presenta un desfile de imágenes que él hace evolucionar según su voluntad. Su vida imaginativa es intensa: es al mismo tiempo cineasta (en tanto lector) y actor (al ponerse en el lugar del héroe). En un primer nivel, el interés por la historieta provendría entonces de la naturaleza gráfica del material y de la capacidad del niño para combinar lo real y lo imaginario. También se puede ver la explicación de este interés en la situación psicosocial del lector, en las dificultades que vive.

Los marcos de referencia del pensamiento infantil se constituyen por identificación con cierta cantidad de modelos: primero la madre y el padre, los hermanos y las hermanas, los compañeros, el maestro, y más tarde un amigo o un ser ideal. Esto hace que el niño tenga un pensamiento formado por bloques aislados de conocimientos: un pensamiento en «islotes» (P. Fouilhé). Ahora bien, los sistemas de valores integrados separadamente por el niño pueden ser antagónicos. Citemos algunos ejemplos: puede haber conflicto entre los modelos educativos familiares y los modelos escolares, o bien entre los modelos escolares, al aplicar los profesores pedagogías diversas; en este punto es particularmente importante la función de los encuentros, las lecturas, los medios de comunicación de masas. Estos son, de una parte, antagónicos con respecto a los valores de la infancia, y de otra, también lo son entre sí.

El niño se adhiere así a sistemas de valores antagónicos. Su personalidad se modela. Adopta espontáneamente un sistema de valores en función del medio en que se encuentra (por ejemplo, la escuela, la casa, los compañeros). Cuando deba enfrentarse, por la cultura y las exigencias educativas, a nuevas tareas que le exijan nuevos compromisos, tomará conciencia del fraccionamiento de su personalidad, del antagonismo que existe entre los sistemas de valores que ha integrado desde su infancia. En ese caso deberá elegir. La resolución de ese conflicto puede realizarse por el camino de la identificación, al encontrar el sujeto un modelo concreto que le guíe. Nos parece

que no es despreciable, a este nivel, el papel del héroe de historietas. El interés que suscita sería consecuencia del hecho de que efectúa un tipo de acciones que el sujeto considera susceptibles de resolver sus conflictos, de descubrirle las perspectivas de su realización personal. También el héroe atraviesa diversas crisis, pero siempre resultará vencedor. Por lo tanto, sirve de modelo al niño; y en razón de esa función puede conducirle a cierta jerarquización de valores, a una personalización.

Pero el interés por las historietas tiene raíces más profundas. En efecto, esos poco conflictos que acabamos de estudiar y que se hallan en la base del interés del niño por el tipo de acción que ejecuta el héroe, se subordinan a los dramas vividos por el niño en los primeros años de su vida. Una de las primeras dificultades vividas es la dependencia de los padres y la necesidad de superarla. El niño debe romper la relación dual privilegiada que mantenía con su madre y debe romper con la seguridad de la primera infancia. El adulto le impone sus modelos de evolución: ya no es un bebé, y crecer es su principal razón de ser. Al mismo tiempo, el niño tiene miedo de hacerse mayor. Teme las responsabilidades del adulto. Por lo tanto, tiene lugar en él un conflicto entre el deseo de los padres y los educadores y sus deseos personales. Ese conflicto provoca angustia en el niño; y la identificación con un personaje adulto prestigioso, sea en el juego o en la lectura, le permite superarla y proyectarse hacia el futuro.

La identificación con el héroe actúa en ese sentido: proporciona al niño un modelo de independencia y, al mismo tiempo, es distinto del resto de los adultos. Muchos héroes de historietas son niños. Tintín es un adolescente. El niño se siente maltratado por el adulto y, al parecer, la historieta encaja ese descontento del niño con respecto al adulto, su deseo de venganza. En la historieta hay crítica de los adultos, practicada en la mayoría de los casos por medio del recurso a lo cómico. El miedo que suscita el adulto, los sentimientos de agresividad y culpabilidad que provoca en el niño, son desarticulados por lo cómico, y éste descarga su agresividad en el plano de la ficción.

La historieta corresponde al placer que los niños experimentan con lo excepcional, con lo fantástico, en una palabra, con la evasión. Como también al placer que les produce sentir miedo y superar ese miedo, que se manifiesta desde la primera infancia. El niño experimenta angustia ante todo lo relativo a la muerte, que está presente en todas partes, por ejemplo, en los cuentos de hadas. Pues bien, ama los cuentos de hadas de la misma manera en que el adulto amará luego las tragedias. En la historieta, el héroe se enfrenta a la muerte, que impregna la atmósfera: los amigos y los enemigos del héroe mueren. Pero este último supera siempre la muerte y, en su identificación con él, el niño encuentra la seguridad que necesita.

Finalmente, los niños experimentan angustia en relación con sus preguntas acerca del sexo: problemas con respecto al nacimiento, a los padres, al sexo (¿por qué no soy yo del otro sexo?). En la sociedad del adulto hay una ideología del sexo, y es negable que esa ideología impregna también las historietas. Posiblemente éstas aportan confusamente algunas respuestas a las preguntas que se plantea el niño que las lee.

En un primer nivel, la lectura de las historietas corresponde a la necesidad de evasión característica de la infancia. Al mismo tiempo, y gracias a la identificación con el héroe, el niño se reencuentra a sí mismo en ese héroe y supera todas las dificultades, ya que el héroe vive en un mundo ficticio donde tiene el papel del eterno vencedor. Entonces el mundo aparece con un aspecto tranquilizador ante los ojos del niño. A un segundo nivel, la lectura de las historietas corresponde a la necesidad de seguridad de la infancia, que encuentra su origen en los conflictos psicológicos que vive el niño en vías de personalización.

Los intereses de los niños

Tras una serie de conversaciones libres sobre la lectura de la historieta en general con veinte niños, chicos y chicas que se escalonaban del CM 2 a la clase de tercero, hemos estable-

cido una lista de diez héroes representativos de las preferencias de los niños a esas edades:

— Tres héroes masculinos: *Akim,* un émulo de Supermán; *Ringo,* un vaquero; *Supermán,* un super-héroe de poderes ilimitados.

— Tres héroes de aventuras humorísticas: *Lucky Lucke,* el vaquero héroe de un *western* paródico; *Tintín,* el adolescente que viaja a todos los rincones del mundo acompañado por sus amigos; *Asterix,* el galo cuyo mundo es una trasposición satírica del nuestro.

— Un héroe típicamente femenino: *Sissí,* heroína de series romántico-policíacas;

— Tres héroes animales: *Pif,* un perro en perpetua lucha amistosa contra Hercule, su vecino el gato; *Mickey,* héroe familiar, prototipo de la América conservadora; *Picsou,* héroe que sólo se adhiere a los valores del dinero.

En el curso de un cuestionario escrito se había pedido a 240 niños que *clasificaran a esos héroes por orden de preferencia.* Sin duda, una clasificación de los héroes es un medio privilegiado para conocer los intereses de los niños. Pero ¿lee el niño tal historieta por la historia en sí misma, su desarrollo, su atmósfera... o bien le atrae más el carácter del héroe, sus atributos, sus actividades? Parece que estos dos aspectos estuvieran estrechamente ligados y fueran indisociables; de todas maneras, eventualmente completaremos los puntos de este estudio con los resultados obtenidos en otro aspecto de nuestros trabajos a fin de precisar exactamente el *tipo de interés* que el niño otorga. Hemos pedido a niños y preadolescentes, que habían clasificado a tal héroe como su preferido, que contasen una historia de ese héroe. Para nosotros, era una manera de ver si su relato se centraba más sobre el héroe y la influencia de su entorno en él (continuidad dramática) o, por el contrario, sobre los detalles y la atmósfera de la historia... (continuidad novelesca). Sólo podremos desarrollar, en el reducido marco de este artículo, algunos puntos de dicha investigación.

Para establecer una clasificación, hemos calculado un índice de popularidad, en cada uno de los ocho grupos, que

otorgaba una puntuación de 10 al héroe clasificado en primer lugar, 9 al segundo y así sucesivamente hasta calificar con el 1 a los héroes clasificados en décimo lugar, y con 0 a los no clasificados. Hemos sumado los puntos obtenidos por cada héroe en cada grupo. El índice es

$$= \frac{\text{Cantidad de puntos}}{\text{Cantidad de lectores en el grupo}}$$

Este índice varía, pues, de 0 a 10. Hemos obtenido el cuadro siguiente (p. 204) en el que se inscribe la popularidad del héroe en cada grupo de niños.

Un análisis general del cuadro muestra que los niños parecen interesarse en principio por el héroe de aventuras humorísticas, que las niñas prefieren los héroes animales (*Pif, Mickey*) y los varones preferirían el humor y las aventuras lejanas (*Asterix, Lucky Lucke, Tintín*); por el contrario, las aventuras extraordinarias, las super-hazañas, sólo parecen ser apreciadas por los niños de cursos de transición (*Akim, Supermán*). La heroína *Sissí* no disfruta de demasiado éxito, incluso entre las niñas. *Tintín* suscita un interés positivo que no varía ni con la edad ni con la sección.

¿Cómo explicar tales intereses? ¿Cuál es su origen?

Escogeremos, entre los resultados de nuestros trabajos, los análisis de popularidad de algunos héroes que nos parecen los más representativos de los intereses de los niños. Algunos héroes acceden a los primeros planos en reiteradas oportunidades: *Asterix, Tintín, Lucky Lucke.*

La popularidad de Asterix

Esta historieta, bastante compleja de leer, supone cierta

CLASIFICACIÓN DE POPULARIDAD DE LOS DIEZ HÉROES CON SUS ÍNDICES DE POPULARIDAD

	Clase de sexto				Clase de cuarto			
	Tipo I		Tipo II		Tipo I		Tipo II	
	Varones	*Niñas*	*Varones*	*Niñas*	*Varones*	*Niñas*	*Varones*	*Niñas*
1	Lucky Lucke 7,7	Mickey 6,6	Lucky Lucke 6	Pif 7	Astérix 8,6	Picsou 7,1	Astérix 6,6	Tintin 6,1
2	Astérix 6,7	Pif 6,5	Akim 5,9	Mickey 6,6	Lucky Lucke 7,1	Mickey 6,3	Superman 5,8	Astérix 6
3	Tintin 6,5	Tintin 6	Tintin 4,7	Tintin 6,3	Tintin 6,6	Astérix 5,7	Tintin 5,3	Mickey 5,8
4	Mickey 5,7	Astérix 5,8	Pif 4,6	Picsou 5,2	Mickey 6	Sissi 5,6	Lucky Lucke 5,1	Lucky Lucke 5,7
5	Picsou 5,3	Lucky Lucke 5,5	Mickey 4,3	Astérix 4,9	Picsou 5,8	Pif 5,2	Akim 4,9	Pif 5,6
6	Akim 4,8	Picsou 5,3	Astérix 4,2	Lucky Lucke 4	Akim 5,3	Tintin 5,1	Pif 4,7	Picsou 4,8
7	Superman 4,7	Akim 3,9	Picsou 3,8	Sissi 2,9	Superman 5	Lucky Lucke 5	Picsou 4,6	Sissi 4,7
8	Pif 4,5	Sissi 2,3	Superman 3,7	Akim 2,7	Pif 4,6	Akim 4,2	Mickey 4,2	Akim 3,3
9	Ringo 2,1	Superman 2,1	Ringo 1,6	Ringo 1,8	Ringo 2,2	Superman 3,9	Ringo 1,9	Superman 3,1
10	Sissi 1,1	Ringo 1,4	Sissi 0,6	Superman 1,7	Sissi 1	Ringo 2,7	Sissi 1,3	Ringo 2,8

madurez intelectual. Ello explicaría que sea preferida por los de sexto, pero también que los de cuarto PPN se interesen profundamente por ella, aunque sólo tardíamente. Por otra parte, ese interés reposa también en las necesidades propias del lector, en respuesta a sus propias preocupaciones. Así, en la segunda parte de nuestra investigación, cuando hemos pedido a los niños que contaran una historia de Asterix, las tres cuartas partes de los relatos de las niñas de sexto se han centrado en un personaje femenino (Cleopatra, Falbala). Podemos suponer que, a un primer nivel, las niñas de esta edad son atraídas a esas historias por la fuerza de Asterix, que no olvidan subrayar (poción mágica), pero también, y a un segundo nivel menos consciente, por el resultado de ese poder, por la posibilidad de brindar protección, de aportar ayuda. Por lo tanto, no sería el héroe Asterix el que les interesaría directamente, sino su acción en relación con un personaje femenino con el que ellas se identifican.

Por el contrario, los relatos realizados por los varones de cuarto se orientaban hacia la fuerza física de Asterix en sí misma, lo que puede explicarse por el hecho de que los varones de esta edad se preocupan especialmente por sus cualidades viriles (fuerza, destreza) y encuentran en ese tipo de historias un eco de sus preocupaciones. Podemos pensar que el niño se interesa por el tipo de actividades del héroe que presentan posibilidades de personalización; pero iremos más lejos, diciendo que el niño reorganiza la historia al proyectarse en ella. En un tema común, una historia de Asterix, aparece una diferencia interesante.

La popularidad de Tintín

Puede explicarse, desde el punto de vista global, por el hecho de que encarna el modelo ideal: es verosímil y tranquilizador (valentía, independencia, altruismo...) pero también es vulnerable, vacila y tiene períodos de abatimiento. Parte del interés que suscita la lectura de las historias de *Tintín* respondería

a una necesidad de cosas concretas. En ese caso, la lectura de *Asterix* representaría un interés por la posible trasposición de lo contemporáneo a la antigüedad y viceversa. Por otra parte, la historia en sí presenta al niño un mundo en el que todo es posible y al adolescente un eco de su búsqueda del ideal.

La popularidad de Lucky Lucke

Su lectura es más fácil que la de *Asterix,* lo que explica que en sexto se lo prefiera a Asterix y que sea accesible tanto a las clases de transición como a las superiores. Es el héroe más representativo de los intereses de los muchachos de once a trece años. Su popularidad se apoyaría en dos hechos: es independiente y fuerte, triunfa en todo. El niño, profundamente dependiente de su familia y de la escuela, viviría por medio de él los sueños de libertad y de invulnerabilidad característicos de esta edad. Al mismo tiempo es tranquilizador, ya que encarna los valores familiares en el niño: honestidad, generosidad... todo un sistema de valores que enlaza con los que predica el sistema educativo.

Con la edad su popularidad se hace prácticamente estable en los niños de cursos superiores, si bien decrece en los de las clases de transición. Al hallarse todavía los primeros en un período prepubescente, podemos suponer que los valores, el deseo, la independencia y la sumisión a los valores educativos están siempre vivos y constituyen fuentes de conflictos en tanto que tendencias antagónicas. Este hecho se evidencia en el relato realizado por los niños de sexto, todos los cuales presentan la valoración de la fuerza y el triunfo del héroe, pero también el hecho de que su acción es siempre una respuesta a una solicitud de ayuda formulada por una persona situada a un nivel más elevado.

Entre las niñas, el interés por ese héroe no se manifiesta hasta el cuarto PPN, y es sensiblemente similar al que concedían a Asterix y Tintín: placer por la lectura realizada, placer

por el humor, pero también, quizás, atracción por el aspecto solitario del personaje.

La popularidad de los super-héroes: Akim, Supermán

Aparece solamente entre los niños (varones); en sexto por *Akim* y en cuarto por *Supermán*. Parece que estos grupos encuentran algo que corresponde a sus intereses en ese tipo de lectura. Enfocados desde el ángulo de la psicología social, esos niños están en situación conflictiva: por una parte, su situación familiar es mucho más difícil (viudez, desempleo, enfermedad) que las de los niños del curso regular; por otra parte, sus «medios» intelectuales les han obligado a frecuentar una clase «especial». Esta situación es fuente de conflictos, en particular en la preadolescencia, entre las limitaciones sociales e intelectuales y los deseos de libertad y poder característicos de esa edad.

El conflicto se resuelve, en el ámbito de lo imaginario, por identificación con un héroe superpoderoso: la energía contenida por todas esas limitaciones se libera por medio de la violencia de la historieta. Por otra parte, podemos pensar que el interés por *Asterix* (en cuarto PPN) es efecto de un idéntico mecanismo: al niño le gusta leer *Asterix* porque también él pasa a ser fuerte e invencible gracias a la poción mágica; el aspecto humorístico de *Asterix* se borraría así ante la identificación con un héroe invulnerable y violento: ello justificaría el hecho de que *Supermán* sea una historieta desprovista de humor.

Los relatos de los niños nos han aportado algunos aspectos complementarios: insisten sobre la agresión física del medio y la del héroe, pero no realzan la ayuda que aporta el héroe. Por lo tanto, sólo ven uno de los aspectos de su carácter. Por otra parte, ninguno hace alusión al aspecto inteligente de su persona, lo que permite suponer que esos niños valoran más otros procesos en la medida en que están destinados a un aprendizaje no escolar.

Esta valoración de la fuerza refrenda el valor compensato-

a una necesidad de cosas concretas. En ese caso, la lectura de *Asterix* representaría un interés por la posible trasposición de lo contemporáneo a la antigüedad y viceversa. Por otra parte, la historia en sí presenta al niño un mundo en el que todo es posible y al adolescente un eco de su búsqueda del ideal.

La popularidad de Lucky Lucke

Su lectura es más fácil que la de *Asterix,* lo que explica que en sexto se lo prefiera a Asterix y que sea accesible tanto a las clases de transición como a las superiores. Es el héroe más representativo de los intereses de los muchachos de once a trece años. Su popularidad se apoyaría en dos hechos: es independiente y fuerte, triunfa en todo. El niño, profundamente dependiente de su familia y de la escuela, viviría por medio de él los sueños de libertad y de invulnerabilidad característicos de esta edad. Al mismo tiempo es tranquilizador, ya que encarna los valores familiares en el niño: honestidad, generosidad... todo un sistema de valores que enlaza con los que predica el sistema educativo.

Con la edad su popularidad se hace prácticamente estable en los niños de cursos superiores, si bien decrece en los de las clases de transición. Al hallarse todavía los primeros en un período prepubescente, podemos suponer que los valores, el deseo, la independencia y la sumisión a los valores educativos están siempre vivos y constituyen fuentes de conflictos en tanto que tendencias antagónicas. Este hecho se evidencia en el relato realizado por los niños de sexto, todos los cuales presentan la valoración de la fuerza y el triunfo del héroe, pero también el hecho de que su acción es siempre una respuesta a una solicitud de ayuda formulada por una persona situada a un nivel más elevado.

Entre las niñas, el interés por ese héroe no se manifiesta hasta el cuarto PPN, y es sensiblemente similar al que concedían a Asterix y Tintín: placer por la lectura realizada, placer

por el humor, pero también, quizás, atracción por el aspecto solitario del personaje.

La popularidad de los super-héroes: Akim, Supermán

Aparece solamente entre los niños (varones); en sexto por *Akim* y en cuarto por *Supermán*. Parece que estos grupos encuentran algo que corresponde a sus intereses en ese tipo de lectura. Enfocados desde el ángulo de la psicología social, esos niños están en situación conflictiva: por una parte, su situación familiar es mucho más difícil (viudez, desempleo, enfermedad) que las de los niños del curso regular; por otra parte, sus «medios» intelectuales les han obligado a frecuentar una clase «especial». Esta situación es fuente de conflictos, en particular en la preadolescencia, entre las limitaciones sociales e intelectuales y los deseos de libertad y poder característicos de esa edad.

El conflicto se resuelve, en el ámbito de lo imaginario, por identificación con un héroe superpoderoso: la energía contenida por todas esas limitaciones se libera por medio de la violencia de la historieta. Por otra parte, podemos pensar que el interés por *Asterix* (en cuarto PPN) es efecto de un idéntico mecanismo: al niño le gusta leer *Asterix* porque también él pasa a ser fuerte e invencible gracias a la poción mágica; el aspecto humorístico de *Asterix* se borraría así ante la identificación con un héroe invulnerable y violento: ello justificaría el hecho de que *Supermán* sea una historieta desprovista de humor.

Los relatos de los niños nos han aportado algunos aspectos complementarios: insisten sobre la agresión física del medio y la del héroe, pero no realzan la ayuda que aporta el héroe. Por lo tanto, sólo ven uno de los aspectos de su carácter. Por otra parte, ninguno hace alusión al aspecto inteligente de su persona, lo que permite suponer que esos niños valoran más otros procesos en la medida en que están destinados a un aprendizaje no escolar.

Esta valoración de la fuerza refrenda el valor compensato-

rio de la historieta en ciertos niños; en este caso, logran así una forma de compensar el sentimiento de inferioridad que les produce su situación de marginación con respecto a los otros niños, compensación a las frustraciones y a las carencias del medio en el que evolucionan.

A partir de un hecho, el inmenso interés que la historieta despierta en los niños,[10] nos hemos planteado una pregunta: *¿qué hay en la base de ese interés?* El niño que lee un tebeo sabe perfectamente que está en un mundo irreal, pero cree en él, refiere ese mundo a sí mismo y lo reconstruye. Busca en él una solución a sus problemas y a sus conflictos actuales. Proyecta en el héroe, el personaje que ve vivir, sus deseos insatisfechos; se identifica con ese ser. En ese sentido, la base del interés por el héroe reposaría en una sintonización entre las personalidades héroe-niño. Así, hemos podido ver que los chicos y las chicas de sexto y cuarto gustan de héroes diferentes en función de sus propias necesidades. Los varones valoran un héroe dominador, físicamente agresivo. Las niñas, un héroe más inclinado hacia las relaciones humanas. Con respecto a este punto, evidenciado en el sistema de valores que asume el héroe, no debemos descuidar la función del sistema educativo, de los valores culturales, etc. La persanalidad del niño, fraccionada, se busca y trata de encontrar su unidad en la identificación con el héroe.

MARIE DULOUM y CHANTAL LAUQUE

10. Ver: Manetheres Doetsch, *Comics und ihre jugendlichen Leser*, Verlag Anton Main K. G., Mersenheim am Glan, 1958; P Fouilhé, *Journaux pour enfants, journaux pour rire*, Centre d'activités pédagogiques, 1955; E. Gérin, *Tout sur la presse enfantine*, Bonne Presse, París, 1958; A. Mareuil, *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*, Flammarion, París, 1971; J. Marny, *Le Monde étonnant des bandes dessinées*, Le Centurion, París, 1968; A. Roux, *La Bande dessinée peut être éducative*, Éditions de l'École, París, 1970; *Les Journaux pour enfants, Enfance*, n.° 5, 1953 (número especial).

VII

¿Y LA LITERATURA?

Tenemos clara conciencia de que esta pregunta se halla actualmente en el centro de la reflexión de todos los teóricos y prácticos que se interesan simultáneamente por los textos literarios y por la escuela. No es el objeto de la presente obra aportar su grano de arena a esta discusión, que debe proseguir. Señalamos en la bibliografía los textos, revistas y libros que nos parecen útiles tanto por la problemática que plantean como por las respuestas prácticas que aportan (ver pp. 333-334).

JOSETTE JOLIBERT

CAPITULO IV

Aprender a leer

I

LA FUNCION DEL PARVULARIO

¿Es el parvulario un lugar donde el niño conquista en sus comienzos, y por tanto en sus cimientos, en sus raíces, el poder de leer?

Podríamos responder que *sí*. Respuesta imprudente, ya que tenemos clara conciencia de que los niños que terminan el parvulario no saben leer, si saber leer significa, como se cree todavía con demasiada frecuencia en el curso preparatorio, descifrar un texto oralizándolo de manera adecuada. La respuesta es más ajustada si «saber leer» remite a las conductas infinitamente complejas del lector que se enfrenta al universo encerrado en los libros que esperan de él la interpretación, la captación del sentido entrevisto, el sentido aprehendido que, una vez incorporado, le dará las fuerzas necesarias para vivir mejor.

El parvulario, por ser el primer nivel de la escuela, es también la escuela de lo esencial y obliga a alcanzar, a cercar en todas las cosas el núcleo duro y resistente, compacto y opaco en torno del cual se ordenan las conductas pedagógicas para presentar actividades aparentemente autónomas y divergentes a cualquier apreciación superficial. Por eso el parvulario apunta al «saber leer» entendido en esa significación plena y abierta que nos dice que nunca acabaremos de aprender a leer. Si bien leer significa operar el desciframiento del sentido de los signos escritos, es al mismo tiempo entrar en relación con ese «otro»

humano que, en la huella y el vestigio, nos interpela y nos hace peligrar. «Esta búsqueda activa y vital de significaciones» (Marguerite Laurent-Delchet) se inserta en el «proceso dinámico que lleva a toda criatura hacia el conocimiento de un mundo cada vez más inteligible».

«Las palabras dicen el mundo y dicen al hombre» (P. Éluard). Lo dicen a quien sabe leer, al que quiere leer, al que quiere responder: diálogo entablado, diálogo en curso, diálogo inconcluso. El parvulario tiene por función relacionar el primer nivel de la pedagogía de la lectura con el intercambio que provoca el «leer», con lo que éste tiene de original y de último: instituir la réplica viviente al enigma de los signos. Se trata de entablar una relación nueva y singular con el otro gracias a esa herramienta, a ese objeto socializado al máximo que es la lengua —cuando se escribe— y que hace permanente y disponible al interlocutor lejano, desaparecido, incluso abolido del mundo sensible. En consecuencia, la escuela tiende, en el parvulario, a enraizar el poder-leer futuro del niño en querer-leer que supone un querer-comunicarse con el otro.

En el parvulario no se lee, se aprende a comunicarse

El niño habla↔escucha, y esa es la primera condición de la otra reciprocidad constituida por el leer↔escribir.

Llegar a instaurar una relación con el otró no es en absoluto tarea sencilla para el niño del parvulario, que aún se siente poco seguro de su identidad y a quien todavía le resulta muy dificultoso situarse, único, en un grupo que no sea una multitud indiferenciada. Si acordamos tanta importancia a este problema, es porque los niños llegan a la escuela en condiciones «desiguales» que, desde este punto de vista, dependen profundamente del medio familiar. Pretender reducir la desigualdad, democratizar la escuela, requiere el «desenmudecimiento» de los niños mediante el juego de su palabra libre orientado hacia una comunicación auténtica, aquella en la que el «tú» concuerda con un «yo» que se incluye en un «nosotros», se opone a un «vosotros», se mezcla y se separa y, en esas alternancias, se hace al mismo tiempo más sólido y más abierto.

Ahora bien, comunicar supone la necesidad de expresarse. Es a la escuela a quien corresponde convertirse en medio generador de situaciones que provoquen la expresión e induzcan a la socialización. Esa primera expresión se realiza por medio de los movimientos y también de los gestos. Debemos subrayar la importancia de estas conductas, motrices en un principio, por medio de las cuales el niño aprende a responder y a interpretar, por la mirada, por la mímica, por el impulso del cuerpo que traza en el aire trayectorias de choques y de encuentros... También los gestos, que proyectan colores, manchas y trazos. Una vez que se ofrecen la mirada de los demás, esos gestos adquieren valor y significación. La palabra sigue, acompaña, estabiliza, impulsa... Y así podemos sintetizar el doble aspecto de esta estrategia:

— La comunicación se establece en situaciones en las que participan el otro y el yo sin el socorro de las palabras.

— Cuando las palabras, espontáneas o sugeridas, aparecen, sostienen a las conductas de comunicación no verbales gracias a su poder de inscripción en el cuerpo. Se trata, pues, de una cadena abierta: lo que es motor prescinde y apela a lo verbal; lo que es verbal refuerza y reemplaza a lo que es motor.

Esta pedagogía de la comunicación, sensible al nivel de las conductas motrices, se expande al establecer en la clase redes de comunicación flexibles, variables, que incitan a la producción de mensajes modulados en función de las exigencias de la situación. En un momento dado la maestra es emisor y receptor privilegiado, para que cada uno de los niños, gracias a la comunicación particular de un momento, esté seguro de que se dirigirá a él cuando les hable a todos. En otros, sólo es el artesano sutil que permite a los grupos de niños dedicados a sus tareas practicar la palabra que acompaña el hacer. Se pregunta, se explica, se cuenta. Estas relaciones de niño a niño multiplican las posibilidades que cada uno posee de emitir, de recibir y de fortificarse en su estado de interlocutor. La práctica de la comunicación induce progresivamente a su dominio. Se trata de

hablar, pero también de escuchar para que se nos escuche cuando somos nosotros los que hablamos: palabra y silencio disjuntos/conjuntos.

Si en el parvulario se suscita la palabra de cada niño, podríamos decir también que se la ausculta. Y aquí aparece otra hipótesis de trabajo que se apoya en la precedente. El niño accede tanto mejor a la lengua escrita en la medida en que domina su lengua oral. Esta se fortifica por su mismo funcionamiento. También la maestra utiliza medios específicos para articular los diferentes niveles de organización lingüística, como por ejemplo ejercicios breves, sobre la marcha, para fijar esquemas sintácticos. Se pueden realizar incluso ejercicios de identificación y discriminación que conducen de par mínimo oculto a par mínimo discernido hacia el progresivo establecimiento del sistema fonológico. Este es un requisito previo al aprendizaje de la lectura, ya que cada fonema y todo fonema tiene su o sus transcripciones gráficas; ahora bien, no todos los alumnos del curso general o incluso del curso preparatorio han concretado esta adquisición. Al tomar conciencia del juego de las posibles articulaciones, el niño acabará por emitir aquello que no había podido percibir. Se instaura entonces una percepción más fina, preludio en sí misma de emisiones más claras y francas.

Luego de haberse imaginado el «lenguaje del mar», los niños han interpretado vocalmente mares silbantes, sibilantes, sordos, sonoros... que correspondían a sus propias posibilidades articulatorias. Más tarde, cada ruido ha recibido su interpretación simbólica: el mar estaba amable, maligno, acariciante, encolerizado, etc. La clase ha querido jugar a «esas músicas del mar» para acompañar la representación de marionetas. Se ha comprobado que era difícil para el niño que silbaba emitir el sonido correspondiente al mar sibilante y viceversa. A partir de la audición se toma conciencia, en relación con la producción, de lo que deben hacer la lengua, los dientes, el fondo de la garganta; todo el cuerpo participa, y es entonces cuando se disipan la mayoría de las dificultades de emisión.

Se puede «trabajar» de la misma manera con los ruidos

que son los fonemas. La preocupación de inscribir cada fonema en una vivencia que tenga una sede y una manifestación corporal se vincula con nuestro punto de partida. El ser íntegro del niño se moviliza para servirse con pertinencia y libertad de ese objeto esencialmente relacional que es la lengua, objeto visible cuando está escrito.

Por poco que se recuerde que las actividades que hemos mencionado hacen tomar conciencia de las características sonoras de la lengua, ésta se convierte en un «objeto» captable en el tiempo. Si registramos algunos mensajes en el magnetófono la tendremos allí captada, cercada, un «corpus» distanciado, disponible para conservar, para recordar y para reflexionar... Estas y otras actividades que tienden a constituir la lengua hablada en objeto, dejando palpitar en las palabras las connotaciones más personales y compartidas, podrían ser autónomas y suficientes. Pero son necesarias desde otro punto de vista: permiten captar mejor la relación y la diferencia entre lo que se dice y lo que se escribe. Una cosa es que la maestra lea una historia, otra que la cuente o que nosotros se la contemos. ¿Diferencia sutil? Sí, incluso para quien sabe escuchar, identificar, discriminar.

Nos hemos aproximado a la lectura: la lengua, medio de comunicación con el otro, funciona según una combinatoria aprehendida hasta en sus últimos elementos: los fonemas. Se perfila y fluye en el tiempo. Paralelamente a ese primer conjunto de actividades que sabemos hacia dónde conducen, el parvulario propone al niño «lecturas» y «escrituras» que, en un espacio cada vez más restringido, le inician en la práctica de codificación y decodificación.

Leemos/escribimos signos; esos signos no son palabras

Intentamos enraizar en la práctica la función simbólica que es resorte de todo acto léxico: una cosa representa a otra; significante y significado se sostienen mutuamente. Su relación, sensible cuando hay símbolo, se desvanece en el signo lingüís-

tico, en el que no es sino arbitraria, pero también constitutiva del signo, constante y estable, garantizada por el consenso de la comunidad. O sea que *leer* es arriesgar, a partir de índices perceptivos tomados de la trama de un mensaje escrito barrido por la mirada, una hipótesis, relativa a la significación del conjunto, que es precedida, acompañada o seguida por una operación de comprensión del sentido de cada una de las palabras. Los grafemas que constituyen las palabras corresponden (pero atención que esta relación no es bi-unívoca) a los fonemas de la lengua oral.

El parvulario equipa al niño que parte a la conquista del lenguaje escrito. De ahí las diversas «lecturas» que solicitan el ejercicio de la capacidad de creencia y de experimentación de la hipótesis que se ha arriesgado: se supone que se verifica y fortifica una estrategia de descubrimiento e interpretación a partir de índices; «Escritura y lectura» de lo que ha sido trayecto, recorrido, itinerario o búsqueda.

Se trata aquí de «representar» en un espacio cada vez más restringido los desplazamientos que han efectuado los niños y de los cuales se ha hablado para apoyar la toma de conciencia de su encadenamiento por medio de la verbalización. Se pasará de los palotes con tiza en el patio o la sala de juegos a la gran hoja de papel, y luego a formatos más pequeños. Y se cambiará de plano. Lo que era horizontal se presentará como vertical si se utiliza la pizarra mural ...y de nuevo como horizontal si se utiliza el pupitre. Esta correspondencia entre un espacio de tres dimensiones y uno de dos no es tan simple. No se trata de operaciones «gratuitas», sino, por el contrario, frecuentemente justificadas por la necesidad de una transmisión, de una comunicación con alguien que debe «decodificar». Por ejemplo, en la escuela ¿cómo se va del despacho de la directora a la sala de juegos? La indicación es interesante para el pequeño corresponsal, que puede así imaginarse el espacio en que vive y trabaja la persona que «escribe». Damos estos ejemplos para destacar con la mayor frecuencia posible el interés, la necesidad de una «representación gráfica» en una comunicación en la que uno de los interlocutores se halla «a distancia» del otro.

Este es el fundamento de «la escritura», palabra en el espacio más allá de las fronteras que puede abarcar el cuerpo.

Leemos/escribimos series dibujadas que fijan, conservan y difunden historias. Vemos aparecer el relato, que es una serie igualmente ordenada de ilustraciones en el espacio. Para el día de Reyes hemos preparado un roscón: se ha hecho la torta, la hemos cocinado y luego nos la hemos comido. Nos gustaría mucho hacerla en casa, pero para ello necesitamos la receta. La escribiremos y así será suficiente leerla en casa para repetir los actos necesarios en su orden de ejecución. Dibujamos cada una de las fases de la operación; y al mismo tiempo ponemos en orden los dibujos. Es difícil saber por dónde comenzar. Lo que está antes en el tiempo se sitúa antes en el espacio. Este descubrimientao es el descubrimiento de nuestra convención, de nuestra representación arbitraria del tiempo en el espacio orientada de izquierda a derecha. La palabra en el mensaje gráfico obedecerá a la misma convención. Y como tal es vivida por el niño que dice que «copiará» su receta dibujada para llevarla a casa.

Los «relatos» que pueden dibujarse de manera similar para que otros los decodifiquen son innumerables. Y poco a poco ayudan a tomar conciencia de los límites y las insuficiencias de esa modalidad de narración. Ya que finalmente basta con presentar a los amiguitos de la clase vecina una de nuestras historias y escuchar su interpretación, para dudar de esta forma de animal de cola peluda. ¿Lobo? ¿Zorro? «Lobo» porque lo atestigua nuestro código, que es el de la clase. Pero más allá del recinto en que vive el grupo que ha elaborado el código, ese dibujo, ese signo, se muestra muy ambiguo, demasiado polisémico. ¿Acaso nuestro zorro o nuestro lobo no cambia demasiado de una imagen a otra como para ser siempre el «mismo» en su signo? Podemos equivocarnos. Lo que surge de esos intercambios, de esas «experimentaciones», es la conciencia de lo que da su valor al signo propiamente lingüístico: es estable: el significado remite al significante, que es «lobo» o «zorro», sin discusión.

A propósito de este ejemplo se hace muy perceptible la

gestión de conjunto de este avance hacia la lectura-escritura. Ejercemos a fondo las operaciones efectuadas por el sujeto en el acto de leer y de escribir. Utilizamos «representaciones intermedias» que podrían —y ese es su futuro en el universo de los medios de comunicación de masas— revelarse como suficientes, autónomas o complementarias, pero que dejan ver su insuficiencia y su interés aunque el niño, los niños, las ajusten y afinen. Estas representaciones utilizan el poder escritural y léxico, pero no lo satisfacen. De esta conciencia de una «carencia» nace la necesidad de dirigirse a los signos escritos. Se va demasiado lejos con las «imágenes» como para ir a donde se quiere ir, es decir, hacia las *palabras*. Esas palabras, hechas de sonidos —cuya carne y cuyo brillo nos gustan— invitan a actividades de localización y de codificación de lo que pasa en el universo que nos entrega la audición.

Podemos anotar lo que escuchamos, y, si el código está preparado, podremos descifrar la partición del otro. Trazamos un signo que marca la intervención de la campana, del triángulo, del tamboril, lo repetimos tantas veces como se manifiesta, trazamos esos signos en el orden de sucesión de los sonidos discerniendo con claridad los agrupamientos y los intervalos. También es posible ejecutar a su vez lo que está escrito. Registro y conservación son funciones de la escritura.

En este entrecruzamiento de relatos en imágenes y series sonoras grafiadas, simbolizadas, puede comenzar la aventura de la transcripción ideo-gráfica del mensaje verbal. A cada palabra corresponde un símbolo dibujado. Ejemplo: el *gato*: que tiene una circulación en la colectividad que lo acepta y lo funda. Hay palabras que obligan a separarse del mundo de los objetos y de los seres y a encontrar un equivalente sin adherencia a las cosas: se trata de un excelente ejercicio para penetrar en el universo de la arbitrariedad del signo, que consiste en oscilar entre el pictograma y el ideograma.

Esta escritura todavía rudimentaria anuncia ya la definitiva: la orientación izquierda-derecha, correspondiente al «antes-después» de la cadena verbal, funciona como medio de comunicación. También funciona como constitución de un «corpus» de mensajes escritos a partir de los cuales son posibles las operaciones lingüísticas: permutaciones según el eje sintagmático, conmutaciones según el eje paradigmático. Esos «juegos» hacen sensible la economía de la lengua: a partir de un tesoro restringido, que es el del corpus primitivo, podemos «combinar» cantidad de mensajes. Esa práctica es válida tanto si el sentido es pertinente como si, a manera de corolario, sabemos admitir lo descabellado como una faceta de la lengua cuando funciona por sí misma.

Cuando se los lleva aún más lejos, conducen al niño a descubrir que su código fabricado es inadecuado. En efecto, si significa «el gato», cuando queremos escribir «un gato», o «ese gato» o «mi gato», operaciones todas que se basan en la conmutación, debemos desagregar ese bloque significante, que se convierte en «gato». Las palabras escritas «ese», «mi», «el» se hacen necesarias, ya que son muy económicas en razón de sus enormes posibilidades de reinversión. Lo mismo ocurre con la palabra «gato», que, después de todo, no es mucho más difícil de dibujar que nuestra figurita.

«La economía» bien entendida lleva, en otra etapa, a las unidades de segunda articulación y sus transcripciones. La exigencia del «sentido» ha conducido al corazón de las combinatorias. Este «avance» no se produce necesariamente en el parvulario, pero éste dispone las capacidades que lo harán posible y necesario.

Quedaría por decir que el parvulario, donde el niño conquista poco a poco una calidad de lector y poderes para leer, sitúa su acción en un medio que proporciona apetencia por la cosa escrita y singularmente por el libro. Hay escritos prestigiosos que oralizamos para poder manifestar: cuentos, poemas recitados por la maestra, que son contagiosos. El niño dice a su vez y siente el desfase sutil de esta lengua que se ofrece a la

vista y que se ve. Los poemas expuestos en las paredes, presentados con sus márgenes, sus blancos, sus líneas iguales o desiguales, se imponen como formas singulares de la lengua escrita.

¿Podemos plantearnos la existencia de bibliotecas en el parvulario? ¿Por qué no? Revistas, catálogos, juegan un papel de fuentes de documentación, como también los libros. Los libros maravillosos, sin texto, son a veces verdaderos libros: página a página, la imagen induce la historia que se sueña y se habla. La burbuja roja que se convierte en mariposa es al mismo tiempo la metamorfosis y la metáfora... Leer es siempre esa actividad finalmente creadora...

Al abandonar el parvulario, el niño no sabe leer. Pero es un lector... Aparente paradoja que entregamos a quienes tomen nuestro relevo.

PAULETTE LASSALAS

II

APRENDER A LEER EN TRES AÑOS
(entre los cinco y los ocho años)

La conquista de la lengua escrita representa, en la vida del niño, una verdadera mutación cuya importancia es fundamental tanto para su porvenir escolar como para su futuro inmediato. De la manera como se hace —o no se hace— esta conquista dependen probablemente, no sólo la actitud del niño ante las tareas escolares vinculadas con la lectura/escritura, sino también la actitud del lector/escritor adulto. E. Malmquist estima que los hábitos intelectuales y perceptivo-motrices que se adquieren en el transcurso del aprendizaje de la lectura nos marcan para toda la vida.[1]

1. *Cf.* E. Malmquist, *Les Difficultés d'apprendre à lire,* traducido por Inizan, Armand Colin-Bourrelier, París. Esta obra es notable, pero demasiado alusiva en lo que concierne a la función simbólica.

Actualmente no faltan las voces —voces oficiales, voces autorizadas— que recomiendan el aprendizaje precoz de la lectura, a los cuatro años e incluso a los dos años.[2] Por tratarse de una cuestión tan ampliamente controvertida, permanece por el momento en el terreno de la investigación. La generalización de una hipótesis semejante en el estado actual de los conocimientos y la formación de los maestros conduciría, directamente y sin ninguna duda, a una feroz segregación. Antes de lanzarse ciegamente a los azarosos caminos del aprendizaje precoz, parecería más prudente explorar a fondo las perspectivas que se hallan abiertas actualmente, tanto por la experiencia de los maestros como por el estado de los más rigurosos conocimientos adquiridos en psicología del aprendizaje de la lectura,[3] en lingüística y las investigaciones pedagógicas realizadas en el INRDP. La opción adoptada por el «Plan de renovación»,[4] y luego por las Instrucciones oficiales de 1972, conduce a considerar los primeros aprendizajes de la lectura/escritura como un ciclo continuo que va de la sección de los mayores del parvulario al CE 1 incuido, entre los cinco y los ocho años.

En el marco de este artículo no era posible tratar a fondo el conjunto de los problemas. ¿Cómo vincular, especialmente, el aprendizaje de la decodificación (lectura) al aprendizaje del proceso de expresar a través del código (escritura, expresión escrito)? ¿Qué relaciones establecer entre esos dos procedimientos? ¿Es necesario partir de la lectura? ¿O de la expresión es-

2. Ver M. Lobrot, *Troubles de la langue écrite et remèdes,* colección «Sciences de l'Éducation», Éditions Sociales Françaises, París, 1972; M. Lobrot y E. Adnet-Piat, *Lire,* colección «Sciences de l'Éducation», OCDL-Éditions Sociales Françaises, 1973.

3. *Cf.* E. Malmquist, *Les Difficultés d'apprendre à lire, op. cit.*

4. No hemos podido encontrar el texto integral del «Plan de renovación de la enseñanza del francés en la escuela elemental», más que en el fascículo *La Réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent* editado por la Federación de la Educación nacional (FEN). Se encontrará una versión censurada de ese «Plan de renovación» en *Recherches Pédagogiques,* n.º 47, revista publicada por el INRDP. Consultar también *Repères,* boletín de los equipos de investigación del CRDP y el CDDP.

crita? ¿Debemos considerar que, por mantener esos dos aprendizajes relaciones dialécticas, que actualmente se desconocen, es interesante partir ya de la lectura, ya de la expresión escrita? Estas interrogantes, muy complejas, hubieran requerido un estudio por sí solas. Las reflexiones que siguen, dedicadas al aprendizaje de la lectura, tratan, sin embargo, de no perder de vista su necesaria conexión con el de la expresión escrita. Ya no es posible tratar el conjunto de los problemas que se refieren exclusivamente a la lectura. Sólo hemos intentado aquí plantear los problemas de las finalidades y los objetivos de los primeros aprendizajes de la lectura en tanto factores de refuerzo o de reducción de desigualdades de origen socio-cultural, factores de estimulación de capacidades muy diversas. Hemos tenido en cuenta, además, que en materia de lenguaje los aprendizajes iniciales, de cero a siete años, y más tarde los aprendizajes fundamentales entre los siete y los once años, tienen gran peso en la balanza de la segregación escolar.

Aprender a leer: ¿por qué? ¿para qué?

No podemos interrogarnos acerca de esta cuestión [5] independientemente de una reflexión sobre *la función del parvulario y de la escuela elemental,* sobre las *funciones de la lengua escrita* en la vida actual. El niño de 1975 será —o no— uno de los agentes activos y responsables de la sociedad democrática para la cual trabajamos. Será —o no— un individuo en plena expansión, capaz de responder al «doble deber» en el cual P. Langevin veía «lo esencial de toda moral humana», en oposición a los «dos pecados mortales del conformismo y el egoísmo».[6] Será —o no— un individuo encerrado en los hábitos de su medio, incluyendo los hábitos lingüísticos y los culturales.

Por ende, no es indiferente que la escuela «fabrique» niñitos prudentes, dóciles a la palabra del maestro o al texto escrito, preocupados por imitarlos, en vez de niños capaces de comprender las leyes de funcionamiento del mundo físico, de los grupos humanos, de su lengua materna.[7] No es indiferente que fabrique «conceptuales» herederos de «conceptuales» y de «no conceptuales» por que papá lo era, en lugar de individuos socializados, libres en su acción, en su pensamiento, en su imaginación y en su palabra porque han aprendido a manejarlos conjuntamente. Ni que produzca trabajadores encerrados en los estrechos conocimientos adquiridos de una vez por todas, en lugar de trabajadores abiertos a las necesarias reconversiones al poseer en profundidad las herramientas de base del conocimiento. La lengua escrita es una de ellas, y particularmente importante. No existe dominio del conocimiento al que no debamos recurrir, en un momento u otro, para progresar en la redacción de un texto o en los textos escritos por otros.

Finalmente, no es indiferente que la escuela abandone a los trabajadores, los individuos del mañana, a los placeres fáciles de la televisión por control remoto o de las historietas del *France-Soir,* en vez de hacerles «consumidores» de productos culturales, lúcidos, capaces —efectivamente capaces— de leer toda clase de mensajes escritos. Si en Francia la prensa de opinión tiene dificultades para sobrevivir, no se debe sólo a que es limitada la cantidad de personas capaces de leerla. Quizá una de las causas sea la que acabamos de señalar. Si una proporción aplastante de espectadores pone mala cara ante los films extranjeros en versión original subtitulada, indudablemente se debe a que no han adquirido la suficiente velocidad de lectura. La lucidez política, la capacidad de hacer participar el arte de la vida cotidiana no responden solamente —ni muchísimo menos— a un aprendizaje de la lengua escrita de fundamentos científicos. Sin embargo, las culturas política o estética son parcialmente tributarias de la capacidad individual de enriquecimiento por medio de la lectura en una medida que actual-

5. Ver F. Ollivier, «Apprendre à lire en 1972», en *L'École et la Nation»,* octubre de 1972.
6. Paul Langevin, *La Pensée et l'action,* Éditeurs Françaises Réunis, París.

7. Ver Suzanne Mollo, *L'École dans la societé. Psychosociologie des modèles éducatifs,* colección «Sciences de l'éducation», Dunod, París, 1970, y en particular su estudio sociológico de los manuales de lectura.

mente es imposible evaluar con rigor pero que seguramente es notable. Sin embargo, no llegaremos a decir, como G. Bouquet, fiel en ello a las Instrucciones oficiales de 1923, que la «posesión y la práctica de la lectura son las claves de toda formación intelectual en la escuela y de toda otra cultura ulterior»,[8] o que «la experiencia humana depositada en los libros es la única que civiliza», como el autor de una obra reciente sobre la lectura. Esta concepción tradicional del papel de la lengua escrita en la vida cotidiana va en contra de la simple experiencia.

La escuela no sólo no debe ignorar los medios de información, de expresión, multiplicados por el desarrollo de las técnicas modernas,[9] sino que, por el contrario, debe fijarse como nuevo objetivo permitir el pleno dominio de los mismos. Lo que implica, entre otras cosas, un aprendizaje que se remite a la semiología, ciencia de los signos, para deducir de todo tipo de mensaje audio-visual (televisión) o visual (murales) la función de los diversos elementos que lo componen y llegar progresivamente a dominar el conjunto de los sistemas de signos, de los medios de expresión existentes. Señalemos que las Instrucciones oficiales de 1972 se sitúan netamente en la posición contraria: para sus redactores, no se trata sino de «aprovechar» la fascinación que el cine, la radio, la televisión, los discos, la publicidad, las historietas, ejercen sobre los niños, para «aguzar (su) discernimiento frente a las solicitaciones y las agresiones a que esos nuevos medios les exponen». Esto implica invitar a los educadores a considerar como «distintas» esas formas de lectura, como infra-lecturas para lectores sub-desarrollados que se toleran en la escuela porque los niños tienen la mala ocurrencia de interesarse por ellas, pero con el fin de despertar una saludable desconfianza.

Ahora bien, para quien haya observado atentamente el comportamiento en clase de los niños «atrapados» por los medios de comunicación de masas, es claro que el aprendizaje de la «decodificación» y de la «puesta en código» de mensajes audiovisuales puede jugar un papel tan importante como el de la lengua escrita en el desarrollo de las capacidades de abstracción, de generalización y en consecuencia de conceptualización; no sólo porque amplían el horizonte intelectual de los niños, sino también su universo social, afectivo, imaginario, estético y lingüístico. De la misma manera que la lengua escrita pero también, sin duda, de manera muy diferente. Pero este proceso se verifica con la condición de que se trate de un aprendizaje dirigido por maestros «armados», es decir, formados en algo más que la manipulación de *gadgets* técnicos, y para quienes la semiología[10] sea algo más que un discurso hueco. Esta es una dirección de investigación fundamental para el futuro de la pedagogía de la lengua materna.

El aprendizaje de la «lectura» de toda clase de mensajes que procedan de cualquier tipo de simbolización constituye a la vez la necesaria preparación para un aprendizaje moderno de la lengua escrita y su necesario complemento. Por una parte, porque *la función lenguaje no es más que un aspecto, entre otros, de la función simbólica, y por otra parte, porque la lengua escrita es actualmente transportada por canales en los que se encuentra en relación significante con medios de expresión diversos* (revistas, historietas, carteles, etc.). Muchas actividades apasionantes son posibles a este respecto. Los maestros pueden, desde el parvulario, guiar a los niños en el descubrimiento de la significación de un campo dado de observación: por ejemplo, una maqueta que represente un episodio de las aventuras del Circo Boum.[11] El tigre se ha salvado porque el mono gracioso ha abierto su jaula. La maestra se ha preocupado por disponer en la maqueta índices más o menos complejos gracias a los cuales los niños reconstruyen progresivamente el

8. G. Bouquet, *L'Apprentissage de la lecture,* colección «CPP», Armand Colin-Bourrelier, París, reedición de 1966.

9. *Cf.* F. Ollivier y E. Grail, en *L'École et la Nation,* junio de 1972, y J. Sultan, «Utilisation des techniques modernes d'éducation», en *Pédagogie fonctionnelle pour l'école elementaire nouvelle,* Nathan, París.

10. Ver G. Mounin, *Introduction à la sémiologie,* colección «Le Sens Commun», Éditions de Minuit, París, 1971.

11. *Cf.* C. Bergeron, *La Lecture, une re-découverte,* Éducation Nouvelle, Montréal, Canadá.

acontecimiento. A ellos les corresponde descubrirlos, establecer las relaciones que les vinculan, plantear hipótesis de interpretación, verificar esas hipótesis. Este trabajo da ocasión a discusiones apasionantes en las que tiene lugar la lengua del razonamiento hipotético-deductivo (y si...), de la observación rigurosa, del debate. La búsqueda de los desenlaces posibles de un cuento, según se proporcionen más o menos elementos, la búsqueda de los «bocadillos» posibles que correspondan a los dibujos de una historieta o, a la inversa, la de los dibujos que correspondan a esos bocadillos, la búsqueda de los posibles lemas que correspondan a un grafismo en un cartel o en un prospecto turístico, o a la inversa... son tantas otras actividades que permiten el aprendizaje activo de los procesos de construcción de un mensaje significante, sea cual sea su naturaleza.

La función simbólica, como toda función, sólo se desarrolla completamente en relación con la cantidad y la calidad de las incitaciones para ese desarrollo. Ahora bien, tanto en este plano como en los otros, los niños de medios socio-culturales poco estimulantes se hallan, si no se les vigila, en situación de fracaso debido al hecho mismo de una experiencia lingüística limitada y a la carencia generalizada del vocabulario abstracto, del vocabulario de las relaciones. No podemos considerar en absoluto como estimulantes los medios en que la andanada televisual castiga incluso durante las comidas, impidiendo todo intercambio oral. La televisión en sí misma no tiene ninguna virtud mágica independientemente de una explicación, de una clasificación de los datos que sólo los padres —cuando son capaces de hacerlo— y la escuela pueden garantizar: «Si la imagen es una etapa hacia la explicitación de lo real, el lenguaje, inversamente, es lo que permite integrar la imagen. Incluso se puede decir que las imágenes no son realmente asimiladas, reestructuradas, transformadas en material utilizable, hasta que se las expresa por medio del lenguaje. La toma de posesión de las imágenes por el lenguaje remite a su vez a una percepción más aguda, más ajustada de las imágenes, y recíprocamente».[12] Esta

12. F. Ollivier y E. Grail, en *L'École et la Nation, op. cit.*

toma de posesión de la imagen por el lenguaje y del lenguaje por la imagen apela a un aprendizaje complejo al que la naciente semiología puede ayudar en gran medida.[13] Así quizá los niños se conviertan en lectores de panfletos, de periódicos, de murales, y en telespectadores activos. Pero es necesario el timpo que requiere ese aprendizaje.

¿Y si el método tuviera importancia?

Las Instrucciones oficiales de 1923 coinciden con la opinión expresada por numerosos pedagogos: el método importa poco, lo que cuenta es «proporcionar con la mayor rapidez posible el hábito de leer sin esfuerzo». Las Instrucciones de 1972, al constatar que alumnos y maestros son demasiado diferentes entre sí como para justificar la utilización de un procedimiento dado, invitan a los maestros a considerar, más que el método, el «clima de seguridad y de confianza» de la clase, el despertar de «un apetito de lectura», el arte de «conducir las lecciones con entusiasmo y vivacidad», «de estar atentos a las dificultades de cada uno». Lo que, en suma, significa que permanecemos en la pedagogía-arte y que la gestión del aprendizaje, el método es, en definitiva, asunto que compete al gusto personal de cada educador. Lo que significa que si el método tiene un éxito desigual a pesar de los esfuerzos del maestro, y que si del 25 % al 30 % de los niños no saben leer a fines del CP. la única hipótesis para explicar el hecho es la de que esos niños están menos dotados que sus compañeros. Algunos agregan que no existe el método que pueda impedir que un niño normalmente constituido aprenda a leer.

Desde luego, al parecer hay algunos niños que pueden aprender por medio de cualquier método. Quizá sean los más inteligentes, y seguramente los más favorecidos en el plano cultural y lingüístico. Pero se trata solamente de una minoría

13. Ver G. Mounin, *Introduction à la sémiologie, op. cit.*
14. *Cf.* F. Ollivier, «Apprendre à lire en 1972», en *op. cit.*

para la cual la escuela sería, en el caso extremo, inútil, ya que el medio se presenta como particularmente rico y estimulante. Lo esencial no se refiere a este sector. Lo esencial es que todos los niños, con exclusión del 5 %, que presenta desventajas graves, se conviertan efectivamente en lectores en el pleno sentido de la palabra. Pero, evidentemente, todo depende de lo que se entienda por *saber leer*. Si se estima que saber leer es ser capaz de *asociar mecánicamente signos-sonidos-sentidos,* efectivamente poco importa según qué método se efectúa, en el curso del aprendizaje, el montaje de las asociaciones, de los signos elementales con el sentido, o de las significaciones de las frases captadas globalmente con los signos que han servido para componerlas. Ya no se trata de método, sino de un avance situado bajo el signo de un empirismo asociacionista.

Las Instrucciones de 1972 se mantienen, de hecho, en la misma línea: «Cuando se comprende un texto en la lectura, se realiza una asociación entre las imágenes escritas de las palabras, su enunciación mental o sonora y su significación. Esta asociación puede ser vacilante o fugaz. Aprender a leer significa volverla rápida y segura». Podríamos deducir de estas palabras que el acto de leer se resume, para los redactores de las Instrucciones, en un «palabra a palabra», si no se hubieran preocupado de precisar en otra parte que «es en la palabra, y más aún, en la frase, donde reside el sentido». No podemos menos que constatar, sin otro comentario, un tranquilo desconocimiento de todos los aportes de los métodos modernos de análisis textual. Pero dejemos eso... Lo indudable es que el aprendizaje, necesariamente repetitivo, de asociaciones entre elementos abstractos, sólo puede desalentar a quienes, por razones afectivas o intelectuales, tienen necesidad de actividades que les den ocasión de tomar iniciativas, de descubrir por sí mismos, de construir, de crear.[15] Lo que también es cierto es que semejante aprendizaje no puede menos que provocar rechazo en quienes, por razones socioculturales, no perciben en absoluto cuál es la

15. Ver M. Lobrot, *Troubles de la langue écrite et remèdes, op. cit.*, y *Lire, op. cit.*

utilidad de leer o de escribir: en casa no se lee nada y se escribe todavía menos. Desde este punto de vista, la cantidad de libros que posee la familia, o los que posee el niño, constituye sin ninguna duda un indicador sociológico revelador.[16] Lo que no puede discutirse es que esa clase de aprendizaje, al reforzar los bloqueos existentes, sólo podrá producir en lo sucesivo un efecto de bola de nieve. Los trabajos de C. Chiland demuestran que ninguno de los lectores medios de fines del CP pasa en sexto I o II. En cuanto a los lectores insuficientes, tienen dos y más años de retraso en el CM 2.[17]

Si, como Freinet [18] o Lobrot,[19] entendemos por saber leer *la comprensión globalizante de una significación en respuesta a las preguntas que el lector se plantea en el marco de una actividad motivada,* es evidente que no es igualmente válido cualquier procedimiento de aprendizaje. Leer, para Freinet, es la conclusión de un proceso de evolución natural «que va del lenguaje a la expresión gráfica, a la expresión escrita y a la aprehensión del pensamiento escrito o impreso que es la verdadera lectura». Por ello preconiza un método «natural» que, a partir de técnicas de vida privilegiadas —la correspondencia, el periódico escolar impreso—, permita acceder a la expresión escrita, a la lectura, sin poseer, sin embargo, los mecanismos de base por las «vías complejas que son las de la sensación, de la intuición y de la afectividad en el medio social, que en lo sucesivo penetra, anima y esclarece el medio escolar». Así estimulado, cada niño intenta «comprender o adivinar, a través de los signos, el pensamiento o las indicaciones que éstos expresan», y «se aplica a esa tarea, según su temperamento, por medio de un tanteo experimental que utiliza, según los individuos, el globalismo o la descomposición, o ambos a la vez».

Freinet, debemos señalarlo, no es de los que arroja por la

16. *Cf.* E. Malmquist, *Les difficultés d'apprendre à lire, op. cit.*
17. *Cf.* C. Chiland, *L'Enfant de six ans et son avenir, op. cit.*
18. Ver C. Freinet, *La méthode naturelle. Volume I: L'apprentissage* de la langue, colección «Actualités pédadogogiques et psychologiques», Delachaux et Niestlé, París-Neuchâtel, 1968.
19. *Cf.* M. Lobrot, *op. cit.*

borda el método de aprendizaje, sino todo lo contrario. Sin embargo, estamos de acuerdo en que el empirismo globalizante, aun cuando sea metódico (un método cuyos resultados nunca han sido evaluados rigurosamente, no más que los de cualquier otro) no excluye de ninguna manera el aprendizaje precoz según el grado de desarrollo espontáneo de cada niño. Lobrot, que aprecia mucho el método «natural» de Freinet, se muestra en su libro *Lire* apóstol de un aprendizaje precoz concebido en el mismo sentido. Sea cual sea el interés teórico y práctico del concepto de «tanteo experimental» que permite a los niños medirse con los problemas que les plantea la vida de la clase, en lugar de escalar uno a uno los grados de una progresión en que se atomizan artificialmente todos los problemas, que al mismo tiempo son «predigeridos» por el maestro; sea cual sea la seducción que puedan ejercer las clases en que la lectura es un acto vivo y no una lúgubre letanía, no podemos sino constatar, una vez más, que al querer respetar la «complexión» de cada niño, se corre el gran riesgo de hacerlo sólo con los ricos. ¿Acaso la educación no consiste sino en ayudar al niño a convertirse... en lo que es?

En cuanto a la concepción del acto de la lectura a que se refiere el «Plan de renovación» de los equipos INRDP, excluye el eclecticismo de las Instrucciones oficiales y el culto de lo «global» y del aprendizaje precoz. Si sólo importa la práctica, y tal es claramente la opción de los defensores de la lectura precoz, particularmente neta en las obras americanas que la preconizan,[20] y la opción de las Instrucciones oficiales y, en definitiva, la de Freinet, el método sólo tiene un interés muy secundario. Pero podemos *proponernos, a partir de la práctica de la lengua escrita, de la lectura, así como de la expresión escrita, que se descubran las reglas de funcionamiento de la lengua, con el fin de dominarla con mayor eficacia y, por lo tanto, de utilizarla más libremente.* Esa es la opción del «Plan de renovación», que apela a un procedimiento de aprendizaje

20. Ver G. Domann, *Apprenez à lire á votre bébé*, Plon, París.

fundado sobre el aporte científico de la lingüística y de la psicología.

Los trabajos más recientes sobre la percepción en general y la lectura en particular conducen a considerar la lectura, no como la comprensión de un significado completamente elaborado, sino como una *exploración que tiende, a partir de índices percibidos como significativos, a construir literalmente la significación de lo que se ha percibido.* Según los índices percibidos, la significación se construye de manera diferente. La lectura no se desarrollaría ya según el simple esquema: estímulo → respuesta, sino que apelaría a una compleja conducta de exploración global y luego analítica de los índices significativos, y que pondría en juego toda la experiencia anterior al mismo tiempo que los caracteres propios del objeto observado: la lengua escrita, y una conducta de estructuración, de síntesis de los índices con el fin de elaborar una significación. De ahí la importancia de la elección de los textos y de su presentación: si se sitúan fuera de la experiencia vivida por los niños, fuera de su experiencia lingüística ¿cómo podría absorberos el niño común y corriente? Desde este punto de vista, habría mucho que decir de los manuales.

Tomemos un ejemplo muy simple: si leo «El baño de Jean» y no «El paño de Jeanne» es porque, por una parte, he seleccionado en el contexto, cuando existe —y más vale que exista—, los índices semánticos que me definen por Jean y no por Jeanne; al «baño» y no al «paño» y, por otra parte, porque he percibido índices gráficos distintivos: la longitud de la palabra, la dirección en el espacio gráfico de la barra vertical que distingue la *b* de la *p*. Pero todavía hace falta que el niño no confunda los índices orales correspondientes: la consonante sorda p y la consonante sonora b. Nunca insistiremos demasiado sobre la importancia de un dominio suficiente de la lengua hablada para una conquista efectiva de la lengua escrita.[21] La lectura hace intervenir ese proceso de percepción selectiva en

21. Ver Hélène Romian, «Pour une pédagogie fonctionnelle du français» y «Parler/Écrire», en *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle, op. cit.*

el más alto grado, y en la medida misma en que lo específico de la poesía es indudablemente hacer «arder los fuegos de la alegría» de las significaciones múltiples, según la expresión de Apollinaire. El lector de poemas re-crea así, a partir de la materia poética que explora, su propio poema, que no es el que ha escrito el poeta ni el que podría leer otro lector. Nunca hay *una* manera única de leer un texto. Toda lectura es interpretación, al nivel de su «respiración», de su ritmo y de su textura sonora, al nivel de su construcción sintáctica, léxica, al nivel de su lógica interna y del juego de armonías afectivas, imaginativas, intelectuales que origina. En suma, tres tipos de operaciones interfieren probablemente en el acto de lectura: de una parte, una *deducción de los índices* percibidos como significativos; de otra, *la construcción casi simultánea de una significación* que se desprende de ellos, o sea una actividad de análisis y de síntesis fundidas en el adulto entrenado en una percepción global muy rápida del texto; finalmente, la *utilización funcional* de lo «percibido», que en realidad se *construye* según las *necesidades de la actividad en que se halla comprometido el lector.*

Sobre este último aspecto es donde menos se insiste en Francia. Sin embargo, condiciona la intensidad y la velocidad de las operaciones de análisis y de síntesis tanto como la elección de los elementos sobre los que se aplican. Hay autores americanos [22] que distinguen en ese sentido tres tipos de lectura: la *lectura rápida*, en «diagonal», que sobrevuela el texto y «pellizca» aquí y allá, según el capricho del lector o sus necesidades concretas de información; la *lectura-degustación,* que se orienta hacia un placer cuya naturaleza, ritmo e intensidad dependen de los gustos del lector, del «polar» de Robbe-Grillet; y la *lectura-reflexión,* que tiende a una asimilación profunda de las ideas, los sentimientos y las imágenes a través de una especie de lenta y prolongada impregnación personal. De allí podemos deducir *tres tipos de actividades de la lectura,* las tres igualmente útiles desde el principio. Debemos admitir que el

22. *Cf.* C. Bergeron, *La Lecture, une re-découverte, op. cit.*

tradicional ejercicio de «lectura en voz alta» no tiene demasiado que ver con estas tres aproximaciones posibles a un libro, y que no incita en absoluto a los niños... El ejercicio correcto de la actividad de lectura supone, por otra parte, bibliotecas lo suficientemente ricas y variadas y que permiten actividades de lectura variadas. La biblioteca de clase, de escuela, de barrio, no es un lujo: por el contrario, responde a las exigencias de un aprendizaje, de un dominio real de la lectura en sus aspectos pluridimensionales. Tres años de aprendizaje no constituyen un lujo, sino la condición necesaria para la *realización de objetivos democráticos: abrir el inmenso dominio de la lectura —en todos sus aspectos— a todos los niños.*

Según sea el aprendizaje, así será el lector

El tiempo del aprendizaje no está solamente en función de las finalidades y objetivos que podemos fijarnos en relación con el «saber leer», sino también con las intenciones del educador con respecto al acto de «aprender a leer». Considerar el aprendizaje de la lectura como la construcción activa de una práctica y de un conocimiento de la lengua escrita que impliquen y «generen» capacidades de diversos órdenes supone dar a los niños el tiempo del descubrimiento y las estructuraciones necesarias. ¿Consiste el respeto por el niño en revelar sus capacidades innatas —es decir, en la mayoría de los casos, esas capacidades que ha adquirido a través de su medio— o bien en apoyarse sobre sus adquisiciones para crear nuevas capacidades, nuevos poderes, nuevos saberes? Hace falta tiempo. Por otra parte, lo mismo diríamos respecto de una formación más científica de los maestros y de las investigaciones científicas necesarias sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Dado que no podemos tratar estos puntos en el marco que se nos ha asignado, nos permitimos remitir a los lectores que hubieran deseado seguirnos en esa reflexión a las publicaciones existentes, y a las que vendrán, del GFEN.

O sea que el enriquecimiento de los poderes y de los saberes individuales pasa también por la lectura, por el placer inmediato, el gozo estético, la asimilación conceptualizada de los poderes y los saberes del otro. El papel social de la escuela es en este punto considerable, pero con la condición de que se dé, de que se le den el tiempo y los medios para actuar en el momento más favorable; es decir, en su más amplio margen, entre los cinco y los ocho años, y según un *ciclo continuo*. En la misma medida en que el aprendizaje de la lectura intervenga como un factor de segregación prácticamente inapelable, en la misma medida en que el analfabetismo cultural al que conduciría el abandono de los niños a la «escuela paralela» sólo favorecería a la burguesía detentadora de los medios de comunicación de masas, una pedagogía de la lectura fundada científicamente podría, por el contrario, permitir a *todos* los niños su conversión en lectores más libres en sus elecciones porque han aprendido a dominar las complejas operaciones que implica el acto de la lectura; y también en hombres de su tiempo, igualmente dueños de todos los medios posibles de cultura; ciudadanos preparados para resistirse a todas las falsas propagandas y para elevar continuamente, por medio de una lectura lúcida de toda la información, su nivel de conciencia de las realidades del mundo en que vivimos y de las soluciones necesarias, así como el nivel de su participación en la colectividad por medio de la palabra y de la acción.

En ese sentido habría que considerar la nacionalización de la edición escolar, el desarrollo de una investigación científica en materia de educación, la formación científica de todos los maestros en contacto con la investigación, como objetivos de interés nacional.

HÉLÈNE ROMIAN

III

LA LITERATURA ESPAÑOLA EN LA ESCUELA

El fin que suelen perseguir los educadores es dar a los niños el gusto por la lectura, pero también hacerles a la vez capaces de compartir las emociones que sus lecturas les aportan, de transmitir sus descubrimientos en ese campo a sus compañeros y discutirlos con ellos. Si tenemos en cuenta que muchos de los hábitos ya han sido adquiridos cuando el niño aborda los estudios secundarios y que los grandes encuentros con los textos se sitúan en parte en esta etapa de la primera infancia, advertimos cuál es el papel que puede juzgar la escuela elemental en la formación de los jóvenes lectores.

Ocurre a menudo que los maestros de la escuela elemental desesperen de conseguir que los niños experimenten ese gusto por la lectura. Son tantos los otros elementos que los fascinan fuera de la escuela: carteles que estallan sobre los muros, anuncios llamativos en las vitrinas de los comercios, contundentes espacios de publicidad y, finalmente, películas en la pantalla pequeña o en la grande, que los educadores creen imposible conducirlos hacia los placeres más profundos y variados, pero también más austeros, que promete la lectura. Y cuando han logrado que los alumnos dominen los problemas que supone el desciframiento de un código difícil —el de la lengua escrita— y que no lean mecánicamente, sino buscando siempre el sentido de lo que leen, suelen temer que esos jóvenes lectores dejen de lado las obras de la biblioteca para consagrarse únicamente a la lectura más o menos salvaje de periódicos ilustrados y de historietas. Estas producen consternación en los maestros porque generalmente las desconocen y sin duda las subestiman, pues ven en ellas una sub-literatura invasora contra la cual estiman inútil toda lucha y porque creen que quien las lee abandona fatalmente todo otro tipo de lectura en su provecho. Y crean sus defensas, muy débiles, contra esa marea. Los créditos destinados a las bibliotecas de clase son ridículos;

la tradición determina que, en muchos ayuntamientos, los créditos previstos para la compra de libros escolares no pueden ser utilizados para adquirir obras que no lo sean tanto pero que interesen más a los niños; las novelas de literatura infantil y juvenil, por ejemplo. Finalmente, por carencia de tiempa y de formación en este campo, los docentes ignoran a veces las modernas producciones en materia de literatura para la juventud. Con demasiada frecuencia es la baratura del precio de la obra el criterio de elección adoptado en el momento de constituir una biblioteca de clase.

Sin embargo, cuando se han podido comprar esos libros y corresponden a las preferencias, si no de los alumnos, al menos de un maestro espabilado, la preocupación de conservarlos y hacerlos durar conduce a veces a que se les retire a algún armario en que no sean directamente accesibles a los niños. Se trata de una precaución perfectamente comprensible que puede, en efcto, proteger los libros. ¿Pero sirve para producir en los niños el deseo de leer? Observaciones de detalle, nos dirán, sin influencia real sobre el futuro del joven lector. Pero tengamos cuidado: se trata de prácticas reveladoras de una tendencia más profunda de los educadores a considerar la lectura como una cosa seria —lo que es cierto— pero que muy bien puede no coincidir con el *placer*. *Hay* que leer, es una necesidad escolar a la que el niño debe someterse. Al maestro no siempre le parece una cuestión esencial que el niño experimente o no placer al leer. Si se produce, tanto mejor; pero para cierta cantidad de maestros del CP, lo que se debe proporcionar al niño es «la técnica de la lectura» aunque ésta sea penosa, monótona, aburrida. El placer llegará luego, por añadidura, y lo experimentará el buen alumno dócil que, por «saber» leer, tendrá acceso a los libros para niños, más atractivos que los manuales de aprendizaje, muchos de los cuales son lamentables. El alumno menos dispuesto para la lectura, pero quizás curioso e imaginativo, verá prolongarse esta fase del aprendizaje mientras no haya adquirido la «técnica». Quizá nunca tendrá derecho al placer de leer. Igualmente, en las demás clases de la escuela elemental, es corriente en la actualidad ver que los maestros

permitan, a los alumnos que hayan terminado rápidamente su trabajo, la libertad de acceso a los libros de la biblioteca. Ciertamente es una iniciativa interesante, que permite el contacto individual del niño con el libro y que favorece la lectura silenciosa, subestimada durante demasiado tiempo. Pero ¿y los otros? ¿y aquellos cuya lentitud se debe a veces precisamente a una dificultad al nivel de lo escrito, aquellos que tendrían más necesidad de leer que los otros y a los que deberíamos inducir el deseo de leer? Están privados de esos momentos de lectura «robada». La cosa es más grave de lo que parece. Ya que si no leen bien, normalmente no tienen deseos de leer, y si leen muy poco, nunca podrán leer mejor.

También debemos señalar que la preocupación del maestro por la eficacia puede matar el placer de leer. En la escuela elemental, raramente se practica la explicación literaria; y aún hoy son escasos los maestros que creen necesario pedir al niño un resumen escrito del libro que ha retirado de la biblioteca. Pero esa preocupación de verificar si el niño efectivamente ha leído el libro o el pasaje que debía leer persiste, así como persiste la tentación de mostrarse exhaustivo en las repercusiones pedagógicas que se pueden extraer de la lectura después de que ésta se haya concretado. Conozco la importancia de esos controles. No creo en absoluto en las virtudes de una confianza ciega en el despertar espontáneo del niño, en la ausencia de toda coacción. Pero me parece que lo que está en juego es tan importante, sobre todo para los niños más desfavorecidos por su medio sociocultural, por la naturaleza de sus aptitudes o por su carácter, que el tema merece reflexión y pone en tela de juicio nuestros hábitos pedagógicos. ¿No deberíamos acaso imaginar situaciones extremadamente variadas que favorezcan *todas* las formas de lectura, en clase y fuera de la clase? Por ejemplo, que se reserven ciertos momentos para que el conjunto de los alumnos o grupos rotativos practiquen la lectura individual de obras que los niños hayan elegido libremente. Que el maestro acepte en ese momento que los alumnos hojeen un libro, y luego otro, a veces largamente, antes de concentrarse y de leer verdaderamente. Que esté persuadido de que la presencia

en la clase, desde el parvulario hasta el CP, de hermosos álbumes y libros variados, seductores por sus ilustraciones y sus textos, es un elemento capital para crear un clima favorable al aprendizaje de la lectura. También sería necesario alentar, a todos los niveles de la escuela elemental, el descubrimiento de que la lectura permite acceder a informaciones útiles y, por ende, desembocar en otras actividades. Y esto puede conducir tanto a la lectura minuciosa, que pesa y verifica todos los términos, de un enunciado de problema o de un pequeño anuncio que hay que decodificar, como a la lectura «en diagonal» de un periódico, de una obra en la que se busque el artículo o el punto que pueda interesar en relación con un objetivo muy preciso. Lectura esta que, por medio del intercambio y la discusión que pueda suscitar, pronto deberíamos transformar en lectura crítica, aun cuando algunos textos, al dirigirse sobre todo a la sensibilidad de cada uno por su carga afectiva o poética, se presten menos al esclarecimiento crítico de la discusión que a la silenciosa impregnación individual.

¡Cuántas situaciones nuevas a crear, cuántas dificultades a vencer! El maestro puede desalentarse ante la importancia de lo que se pone en juego, la pluralidad de los tipos de lectura que debería promover, las restricciones de tiempo y la debilidad de sus medios materiades... Y sin embargo, los intentos realizados en ciertas clases son a la postre tan alentadores, tan tónicos, que nos obligan a perseverar. Quizá valga la pena relatarlos para convencer a otros de que lo intenten a su vez. Estas experiencias han sido vividas, durante estos últimos años, en las escuelas anexas a las escuelas normales de Saint-Étienne. Se han desarrollado a todos los niveles de la escuela elemental.

• *En el curso preparatorio,* en las dos clases, el aprendizaje de la lectura-escritura está estrechamente ligado a la expresión oral y gráfica del niño. Los maestros y sus alumnos construyen poco a poco su «libro» de lectura, cuyas frases reflejan, en consecuencia, las preocupaciones de los niños, su vida. Esta aproximación natural a la lectura se apoya, por otra parte, en un procedimiento riguroso. Tiene en cuenta datos fonológicos

y gráficos para organizar y fijar las nuevas adquisiciones. Los maestros intentan, por medio de toda clase de ejercicios, asociar la lectura del niño a una correcta percepción de las estructuras de frases que se aprende a poner en uso. Evidentemente, se proponen equilibrar también en el niño las actividades de análisis y de síntesis. Pero, sobre todo, conceden gran importancia al lugar y utilización en la clase de álbumes y libros para niños: álbums de Père Castor, de L'École des Loisirs, folletos de la colección OCDL, «Je lis tout seul».

El maestro intenta, a este nivel, asociar constantemente la lectura y la expresión de los niños. Por ejemplo, les propone observar en grupo las imágenes de un álbum sin leer su texto. Luego pide a los niños que expresen sus observaciones y éstos se entregan así a la «lectura» de una serie de imágenes, perciben que sus interpretaciones varían, que a veces se extravían en meandros. Entonces piden la lectura del texto en sí, reconociendo implícitamente que sólo el texto les pone de acuerdo y que a veces dice más que las imágenes. Ese fue el caso del libro *La Fleur* (Sénevé-Jeunesse). Los niños gustaron mucho de la belleza de las ilustraciones, muy sugestivas pero poco propicias para la elaboración precisa de un relato estructurado, y a continuación se encantaron con un texto bastante difícil, pero muy poético. En otras ocasiones un libro fue también la ocasión, a fin de año, de impulsar la imaginación con el fin de obtener de los niños, organizados en grupos, otros relatos que en principio se inventaran oralmente y luego se tradujeran por medio de una serie de dibujos realizados colectivamente, antes de concluir con el texto escrito, elaborado como pies de los dibujos. El libro *Le pays disparu* (La Farandole), primero observado y muy largamente comentado por los niños, a quienes seducía profundamente esta incursión en un ámbito poblado de personajes minúsculos que vivían sobre flores extrañas y en medio de animales raros, permitió realizar varios álbumes que los niños titularon «La bête imaginaire», etc., y que fueron ubicados en la biblioteca de los niños. Otras veces, el tema de la historia brotaba solamente de la fantasía de los niños inspirados. Esa historia era representada en primer lugar por

medio de una serie de dibujos y luego por un texto que fijaba los episodios principales. Así se obtuvieron otros álbumes de gran frescura: «La fête des oiseaux», «Une histoire de lapin», destinados también a aumentar los tesoros colectivos de la biblioteca, pero sobre todo a ser retirados en préstamo, hojeados, leídos y releídos.

● *En las clases de CE y CM,* los maestros intentaron restituir a la lectura en voz alta su verdadero sentido de comunicación de las emociones que se sienten en el curso de la lectura continuada de una obra íntegra, preparada por una lectura individual, silenciosa, apropiada. *L'Enfant et la rivière, L'Ane culotte* (Bosco), *Le Petit âne blanc* (Kessel) fueron elegidos en el CM2; *Un Hiver dans la vallée de Moumine* (Tove Jansson), en el CM1. En el CE2, el trabajo se efectuó sobre *Gregory et Dame Tortue* (Brunhoff, École des Loisirs).

En todos los casos la lectura de la obra entera se hizo según un proceso semejante. La clase disponía de cinco o seis ejemplares del libro, correspondientes a cinco grupos de aproximadamente cinco niños cada uno. Un pasaje del libro que representa a una unidad de relato era seleccionado por el maestro y su presentación se confiaba a un grupo de niños. Ellos disponían de un libro cada uno para preparar esa presentación. En primer lugar se tomó conocimiento del texto por medio de una lectura silenciosa, que generalmente se realizaba en casa; luego, a nivel del grupo, se dividió el texto y se repartieron los «papeles» entre los lectores; finalmente se preparó la lectura, alternándola con los ensayos y retoques que suponía. Cuando el grupo lector se consideró preparado llegó el momento de la presentación de la lectura, momento que toda la clase consideró un rato agradable. Generalmente se producía una vez cada ocho o diez días. Los oyentes, reunidos alrededor del grupo lector para crear mejores condiciones de audición primero, y luego de intercambio, estaban listos; la lectura podía efectuarse. A veces, a iniciativa del grupo lector, la precedía la presentación de dibujos o mimos, destinados a despertar la curiosidad de los compañeros a facilitar la comprensión de tal detalle

técnico o pasaje difícil. Seguía siempre un intercambio verbal en el curso del cual se daba la palabra a los oyentes. Estos apreciaban las cualidades y defectos de la lectura hecha, pero también se interesaban por el texto en sí. En el CE, las observaciones versaron especialmente sobre la extrañeza de los episodios, sobre su verosimilitud o su fantasía, pero también sobre el comportamiento de los personajes. En el CM tuvieron lugar reflexiones más elaboradas: al leer *L'Enfant et la rivière* o *L'Ane culotte* los niños se vieron llevados al descubrimiento de que la escritura de la novela correspondía a un ritmo interno que hacía alternar los episodios narrativos y los pasajes descriptivos o de reflexión. Se interrogaron acerca de las relaciones entre los personajes principales y secundarios y sobre las relaciones entre el autor y el héroe. El descubrimiento de la historia de *Moumine le Koll* fue para ellos el de un país nórdico, extraño por su clima, sus leyendas y su humor.

A petición de los niños esos intercambios fueron continuados por derivaciones tan variadas como las obras que las motivan. Los dibujos, muy numerosos y variados en *L'Enfant et la rivière,* evidenciaron la necesidad de apropiarse del texto rico y preciso de Bosco. Por otra parte, evolucionaron en el curso de la lectura pasando de una búsqueda precisa del detalle exacto a una representación más abstracta que permitió a los niños utilizar materiales, técnicas y formatos diversos. Poco a poco, los acompañaron de textos libres: modestos resúmenes de episodios, invención de posibles continuaciones, poemas, etc. Las maestras obtuvieron, para *Moumine* y para *Gregory et Dame Tortue,* la elaboración de álbumes en que asociaron a los dibujos realizados por los niños después de cada episodio que ellos habían elegido como los mejores, pies que los explicaban: frases extraídas del texto mismo o compuestas con la intención de resumir el episodio representado. Esos álbumes, muy coloreados y bellos, traducen a veces de manera emocionante la adhesión de los niños a ciertos personajes, a ciertos temas. Pero, en el caso de *Moumine,* la proliferación durante el curso del relato de pequeños personaje. imaginarios de formas fantasiosas y comportamientos divertidos, impulsó a los niños a

darles vida, creándolos con todo el relieve deseado: formas de fieltro recortadas y rellenadas tras ser cuidadosamente cosidas, una casa de muñecas edificada en un rincón de la clase y retocada constantemente en su acondicionamiento interior, habitaciones para los diversos personajes, figuras de arcilla.

En ningún caso la lectura, que sin embargo se extendía durante un período de tiempo bastante largo (hasta un trimestre para las obras difíciles y densas) provocó aburrimiento. Apasionó a algunos niños, pero todos estuvieron interesados. Sin duda por esta razón los niños no buscaron por lo general, conocer el fin de la historia, ya que preferían descubrirlo por mediación del grupo. La lectura mejoró netamente en todos los niños: articulación más clara, facilidad, preocupación por el auditorio, al que se captaba como una presencia exigente. Esta actividad-lectura fue completada en algunos casos por *intentos de división de las clases.* Los maestros, dominando ciertas reticencias, aceptaron incluir entre su empleo del tiempo común una actividad de lectura, enviando a un grupo lector a presentar una historia, un cuento o un álbum cuyo «montaje» se había previsto, en otra clase. Esta actividad fue realizada sobre todo entre las clases de CP —a partir del momento en que algunos niños se revelaron capaces de leer muy bien un texto a su medida—, de CE1 y de CE2. Ello favoreció una mezcla de los niños, una revalorización de algunos, una verdadera socialización de los más tímidos, un estímulo muy grande para progresar en la lectura. Nos permitió además medir hasta qué punto es a menudo artificial la clasificación de los niños en «niveles» de adquisiciones escolares y también hasta qué punto varían sus intereses lectores. Constatamos que algunos, ya «mayores» reencontraban con delicia libros más modestos que los que pretendidamente correspondían a «su edad», convirtiéndose en buenos lectores cuando les interesaba verdaderamente el tema y cuando la estructura de las frases del texto no sobrepasaba cierto nivel de complejidad. Sobre todo, y gracias a esos intercambios, los niños fueron tan poderosamente estimulados a leer que registraron los estantes de su biblioteca de clase tanto como los de la biblioteca de la escuela en busca

de una historia que descubrir o releer a fin de presentársela a «los demás».

Quizá convenga terminar estas pocas observaciones con la evocación de los momentos que los niños pasaron en la biblioteca. En cada escuela anexa se pudo *acondicionar una sala para que funcionara como biblioteca.* Esta sala es hermosa, está decorada con trabajos infantiles y acondicionada como un verdadero salón de lectura con sus sillones de caña y sus mesitas. Los niños son enviados en grupos de ocho. Van solos. Los adultos están cerca, listos para intervenir si fuera necesario. Pero no tienen que hacerlo, ya que, desde el fin del CP, los niños adquirieron el hábito de comportarse como personas responsables. Ni el material ni los libros se estropean. Concedemos a este hecho mucha importancia, dado que queremos proporcionar a cada niño ese momento de tranquilidad para el descubrimiento de los libros infantiles —sean novelas, cuentos, álbumes u obras documentales— en un marco que no sólo sea funcional, sino también bello; intentar que la lectura esté asociada a momentos felices de la vida del niño es «desescolarizarla»; es, quizá, crear las mejores condiciones para generar el gusto por la lectura en quienes no lo experimentan.

ALINE ROMÉAS

IV

ACTIVIDADES DE LECTURA DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Recordemos una vez más lo que ya se ha convertido en evidencia: NADA justifica el lúgubre aburrimiento de la «lección de lectura» clásica («la melopea escolar») en que el maestro hace que la mayor cantidad posible de alumnos lea en voz alta, uno tras otro, en tanto que los otros, supuestamente, «siguen» la lectura con la vista fija en el libro:

darles vida, creándolos con todo el relieve deseado: formas de fieltro recortadas y rellenadas tras ser cuidadosamente cosidas, una casa de muñecas edificada en un rincón de la clase y retocada constantemente en su acondicionamiento interior, habitaciones para los diversos personajes, figuras de arcilla.

En ningún caso la lectura, que sin embargo se extendía durante un período de tiempo bastante largo (hasta un trimestre para las obras difíciles y densas) provocó aburrimiento. Apasionó a algunos niños, pero todos estuvieron interesados. Sin duda por esta razón los niños no buscaron por lo general, conocer el fin de la historia, ya que preferían descubrirlo por mediación del grupo. La lectura mejoró netamente en todos los niños: articulación más clara, facilidad, preocupación por el auditorio, al que se captaba como una presencia exigente. Esta actividad-lectura fue completada en algunos casos por *intentos de división de las clases.* Los maestros, dominando ciertas reticencias, aceptaron incluir entre su empleo del tiempo común una actividad de lectura, enviando a un grupo lector a presentar una historia, un cuento o un álbum cuyo «montaje» se había previsto, en otra clase. Esta actividad fue realizada sobre todo entre las clases de CP —a partir del momento en que algunos niños se revelaron capaces de leer muy bien un texto a su medida—, de CE1 y de CE2. Ello favoreció una mezcla de los niños, una revalorización de algunos, una verdadera socialización de los más tímidos, un estímulo muy grande para progresar en la lectura. Nos permitió además medir hasta qué punto es a menudo artificial la clasificación de los niños en «niveles» de adquisiciones escolares y también hasta qué punto varían sus intereses lectores. Constatamos que algunos, ya «mayores» reencontraban con delicia libros más modestos que los que pretendidamente correspondían a «su edad», convirtiéndose en buenos lectores cuando les interesaba verdaderamente el tema y cuando la estructura de las frases del texto no sobrepasaba cierto nivel de complejidad. Sobre todo, y gracias a esos intercambios, los niños fueron tan poderosamente estimulados a leer que registraron los estantes de su biblioteca de clase tanto como los de la biblioteca de la escuela en busca

de una historia que descubrir o releer a fin de presentársela a «los demás».

Quizá convenga terminar estas pocas observaciones con la evocación de los momentos que los niños pasaron en la biblioteca. En cada escuela anexa se pudo *acondicionar una sala para que funcionara como biblioteca.* Esta sala es hermosa, está decorada con trabajos infantiles y acondicionada como un verdadero salón de lectura con sus sillones de caña y sus mesitas. Los niños son enviados en grupos de ocho. Van solos. Los adultos están cerca, listos para intervenir si fuera necesario. Pero no tienen que hacerlo, ya que, desde el fin del CP, los niños adquirieron el hábito de comportarse como personas responsables. Ni el material ni los libros se estropean. Concedemos a este hecho mucha importancia, dado que queremos proporcionar a cada niño ese momento de tranquilidad para el descubrimiento de los libros infantiles —sean novelas, cuentos, álbumes u obras documentales— en un marco que no sólo sea funcional, sino también bello; intentar que la lectura esté asociada a momentos felices de la vida del niño es «desescolarizarla»; es, quizá, crear las mejores condiciones para generar el gusto por la lectura en quienes no lo experimentan.

Aline Roméas

IV

ACTIVIDADES DE LECTURA DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Recordemos una vez más lo que ya se ha convertido en evidencia: NADA justifica el lúgubre aburrimiento de la «lección de lectura» clásica («la melopea escolar») en que el maestro hace que la mayor cantidad posible de alumnos lea en voz alta, uno tras otro, en tanto que los otros, supuestamente, «siguen» la lectura con la vista fija en el libro:

— Desde el punto de vista del *aprendizaje,* machacar, repetir, no es sinónimo de generar una maestría superior. Además, el desfase entre la velocidad de lectura del lector en voz alta y la de la lectura silenciosa «con la vista» de sus compañeros, que deben «seguir» (y en la práctica preceden), puede incluso introducir un despiste muy lamentable en el espíritu de los niños.

— En cuanto a la *comunicación* que podría ser la justificación de la lectura en voz alta, es nula, ya que precisamente los otros niños tienen el texto bajo los ojos (el lector designado no les enseña nada) y leen más rápido con la vista.

— No hablemos del *estímulo* de los niños por medio de esta clase de ritual: cuando se ven fotos tomadas en clase durante semejantes «lecciones» de lectura uno no puede menos que preguntarse: ¿qué encubre esta inmovilidad atenta? Y, más generalmente: «¿cuántas generaciones han sido apartadas del placer de leer por este ritual ingrato, que incluso era a veces acompañado por el miedo a ser sorprendido en el flagrante delito de "no seguir"?».

Sin embargo, seamos claros. Lo que precede *no es* una requisitoria contra generaciones de maestros o de quienes les han formado. La sesión-tipo descrita más arriba expresa un sistema de enseñanza caracterizado a la vez:

— Por una ideología: «Trabajad, esforzaos», el placer vendrá luego. Puede ser, pero en todo caso por añadidura. Y, de todas maneras, los más «dotados» accederán, seguramente, a la degustación de la cultura (*cf. L'Échec scolaire: doué ou non doué?*).

— Por una ignorancia, una negligencia o una desconfianza con respecto a los aportes de las ciencias humanas, tanto de la psicología como de la lingüística. Cuando se proclama que «la pedagogía es un arte», sólo nos queda, en efecto, hallar el «arte» de hacer atractiva «su» sesión de lectura.

— Por la no-formación de su personal docente. ¿Se sabe, por ejemplo, que la proporción de maestros que han recibido una formación en una escuela normal, en relación con los que, desde su salida del bachillerato, se han formado «sobre la marcha», es siempre inferior al 40 %, y que en los departamentos de los suburbios parisienses desciende a un 1 por 10?

Me parece que basta con decir que una transformación profunda de las actividades de lectura en la escuela elemental dependerá menos de una culpabilización de los educadores que de una transformación profunda de las condiciones descritas en los tres apartados precedentes. Pues ¿qué nos enseñan las ciencias humanas? Simplificando, diremos que MUCHO (verdaderamente, mucho):

— que el lenguaje es una herramienta y que el dominio de (la no alienación por) esa herramienta sólo puede adquirirse por medio de una gestión activa de apropiación;

— que es la necesidad, existente o *por crear,* la que engendra el estímulo que engendra a su vez la actividad;

— que esta misma actividad adopta formas muy diversificadas y que, en particular, el acomodo afectivo e intelectual es diferente según se esté (y se sepa que se está) en actividad de aprendizaje o en actividad de expresión o comunicación;

— que lo escrito no existe en sí, sino que tiene funciones precisas y diversificadas;

— que es escribiendo cómo se llega a ser un buen lector, pero también pintando, practicando la expresión dramática, etc.

Pero también: que nadie ayuda más que los compañeros (y la maestra, claro...); que, según los objetivos que se persigan, algunas tareas se realizan en las mejores condiciones tanto a los cinco o seis como a los veinticinco o treinta y cinco años, y que, en todo caso, nada obliga a que todos hagan siempre la misma cosa al mismo tiempo todos los días.

En función de las consideraciones precedentes y de algunas otras hemos establecido, con los maestros en estado de formación continuada, una clasificación de las actividades de lectura en el sentido amplio, es decir, preciso, del término. Ya que el problema de esos maestros no era «¿por qué reemplazar la lección única?» sino más bien «¿cómo reencontrarse en la *abundancia* de actividades nuevas *liberadas* por la búsqueda de una pedagogía activa y con aspiración científica?». Por lo tanto, nos

ACTIVIDADES DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Objetivo dominante	COMUNICACION		APRENDIZAJE	EXPRESION
Estructura de trabajo	Placer de leer	Búsqueda de información	Dominio de la herramienta	Creatividad
Trabajo individual	— Desde el CP, momento, *en la clase,* reservado para la lectura individual silenciosa. — Ir al rincón biblioteca después del trabajo. — Lectura en casa: lectura recreativa, poesía o descubrimiento.	— Búsqueda de documentos, examen, selección (diarios, revistas, B.T., etcétera). — Supone un entrenamiento en la lectura rápida: la lectura silenciosa. — Lectura por curiosidad; ejemplo: cosmos, animales, etc.	Preparación, observación de un texto: lectura silenciosa. Juegos de lectura. Ejercicios de entrenamiento de desciframiento para los niños más lentos. Trabajos de control, lectura de control - magnetófono.	Textos libres. Poemas. Cartas (correspondencia escolar). Novela individual.
Grupo pequeño	1. Preparar en grupo, para la clase, la presentación: — de un capítulo de novela elegido por la clase para leerlo entero; — el montaje de extractos de novelas diferentes: • de un poema • montaje poético • lectura a varias voces • preparación de un tema 2. Talleres diferentes sin que la actividad se haga común ulteriormente.	Comunicación y expresión: un niño o un grupo, o eventualmente el maestro, presenta lo que le gusta y lo que ha preparado para hacer que los otros gusten de ello.	1. Grupo de recuperación:: ejercicios de clasificación sonidos/grafías, por ejemplo. 2. Grupos heterogéneos: • preparación de aspectos diferentes o de parágrafos, todos de un mismo texto, con vistas a compartirlos ulteriormente con los demás; • trabajo sobre un mismo texto (con fichas de control) sin comunicación ulterior.	Novelas colectivas. Juegos dramáticos o marionetas, etc Mímica.
A escala de toda la clase	— Reparto de las tareas para encuestas, estudios de campo, etc. — Selección y confrontación (y por ende lectura rápida) de documentos; — Preparación de su presentación.	— Comunicación a la clase, por parte del grupo, de informes orales o escritos. — Exposiciones individuales o en grupos pequeños. — Información aportada por el maestro. Síntesis.	— Comunicación del trabajo precedente. — Ejercicios de impregnación por los textos. — Dicción. Entrenamiento en la lectura expresiva. — Diversas formas de ejercicios de ortografía: • Observación, comparación, clasificación.	Novelas o cuentos colectivos. Juegos dramáticos, mimo, marionetas. Correspondencia escolar. Periódico escolar, etc.
	Organización y gestión de la biblioteca de clase		Organización y gestión de la biblioteca de clase	
El grupo escolar,* medio de vida	Clubs interclases - Clubs interclases - Clubs interclases Biblioteca central - Biblioteca central - Biblioteca central -	Biblioteca central - Biblioteca	Clubs interclases - Clubs interclases - Clubs interclases - Clubs interclases Biblioteca central - Biblioteca central - Biblioteca central - Biblioteca	

* Ver el artículo de Jean Barberet y el cuaderno *L'école, milieu de vie,* colección «*L'École et la vie*», A. Colin, París.

hemos provisto de dos herramientas de clasificación: la noción de *objetivo dominante* y la búsqueda de la *estructura de trabajo más apropiada*. Naturalmente, todos los objetivos: comunicación/placer de leer; comunicación/información; expresión/creatividad; dominio de la herramienta, etc., deben tener su lugar en la vida de la clase, pero en el curso de momentos diversificados y distribuidos a lo largo de la semana. Correr a cuatro liebres a la vez es una buena manera de no atrapar ninguna (y de que la caza nos disguste...). Pero, por otra parte ¿verdaderamente se corría a cuatro liebres a la vez en la época de la clase de lectura de tipo único? De hecho, los tres primeros objetivos eran sacrificados con demasiada frecuencia en beneficio exclusivo del cuarto. Insistiremos, sin embargo, en el hecho de que la preocupación por clarificar el objetivo *dominante* de una actividad de lectura no debería tener por consecuencia el esquematismo: nada de búsqueda del dominio de la herramienta sin comunicación y viceversa.

Se podrían discutir las agrupaciones del cuadro precedente, su naturaleza y su ubicación. Y también lo que no figura en él. Tal como se ha elaborado, ese cuadro tenía el fin de ser una herramienta de trabajo que respondiera a la pregunta «¿Cómo reencontrarse?», pero es evidente que sólo tiene interés: si se utiliza de manera creadora y cada maestro lo aplica en función de su clase y de las posibilidades que le da su propia formación; si se inserta en una concepción global de las actividades en la escuela elemental (por ejemplo, en la columna «aprendizaje» no figuran las actividades de educación física o musical, tan determinantes para el dominio del sentido de las relaciones en el espacio y en el tiempo).

¿QUE TEXTOS? Véase el conjunto de la presente obra.

JOSETTE JOLIBERT

V

NINGUNA LECTURA ES INOCENTE

La escuela y la sociedad que la modela han privilegiado durante mucho tiempo al libro como único medio de acceso al conocimiento, transformándolo así en un objeto de culto cuidadosamente recubierto de ese papel azul que todavía se marchita en el fondo de nuestros desvanes. Objeto precioso, pero austero y rígido como los maestros de antaño con su cuello de celuloide, el libro debía ser conquistado con esfuerzo y con dolor, porque sin duda el dolor y el esfuerzo hacían más sabroso el placer de saber. Generaciones de niños han sufrido el culto del libro, en especial las pertenecientes a las clases sociales desfavorecidas, que la República elevaba a las escuelas comarcales. Esos niños no han aprendido a leer la historia de los hombres y las sociedades, sino que han aprendido a manejar una herramienta que la burguesía ya no podía conservar en exclusividad y que hacía falta compartir con la masa en razón de una especie de rentabilidad inmediata... y además, podían vanagloriarse entonces de sostener una lucha sin cuartel contra el analfabetismo. Pero leer no es solamente descifrar una serie de letras dispuestas en cierto orden para formar palabras y frases; leer es comprender el funcionamiento del lenguaje y del pensamiento. Ahora bien, el aprendizaje de la lectura no es, en la mayoría de los casos, sino una mecánica puesta a punto, sin relación funcional con la lengua. El aprendizaje de la lectura responde entonces a la magia o al par de bofetadas. Cuando a este aprendizaje se agregan referencias culturales que ya no existen, cuando se manejan códigos sociales ajenos y extraños al niño, cuando se apoya sobre modelos que él no conoce, no es de extrañar que los niños se aparten de la lectura y del libro.

Sin embargo, las nuevas necesidades de la economía han exigido otra formación para las masas laboriosas que empleaba la burguesía capitalista; de otra parte, la presión social hace

estallar actualmente los marcos demasiado evidentes de la segregación social implantada en la escuela. Pero si bien los esfuerzos de renovación pedagógica y las actividades de los sindicatos de maestros y de padres de alumnos han conducido a algunas reformas, aún no se ha logrado alcanzar los principios sobre los que se funda la escuela. Al igual que ayer, la escuela no proporciona el poder de leer y menos aún el poder que da la lectura, ya que nada ha cambiado fundamentalmente. Los recientes ataques contra la Commission Emmanuel, la pseudo-reconversión de los maestros de lengua (como de matemáticas) dan claro testimonio de la negativa a promover una enseñanza de carácter científico, único camino real hacia el conocimiento. Este rechazo define sin discusión el carácter mágico de la enseñanza francesa actual, factor evidente de segregación social ordenado por los sumos sacerdotes de nuestra sociedad creadora de palabras, de fórmulas, de rituales y... de cambios en la continuidad.

Leer se convierte así en un poder mágico y el libro se reserva a los iniciados. La enseñanza de la literatura «descuida» todo el contenido social de la obra, «olvida» su inserción histórica, sus relaciones con el mundo para insistir en lo anecdótico, en las emociones personales del escritor, en sus rencores y sus alegrías, sus penas y sus victorias. De tal manera, la obra aparece únicamente en las misteriosas relaciones de la alquimia individual: es la vida del autor la que explica su obra, así como la obra explica la vida; ¡admirable tautología que se verifica en la mayoría de nuestros manuales escolares en reemplazo del análisis! [23] Y a partir de ahí podemos, con toda tranquilidad, extraer una hermosa página de la obra en función de la «emoción» experimentada por el escritor... o por el autor del manual. La página hermosa —fundamento de la enseñanza literaria francesa— es la conclusión de una concepción idealista de la literatura, expresión estética de los sentimientos universales del hombre cultivado que sabe (pero ¿cómo?) reconocer lo

23. Ver Pour une théorie de l'idéologie du manuel scolaire», en la revista *Pratiques,* n.° 1 (2 bis, rue des Bénédictins, 57000 Metz).

«bello» frente a lo «feo», distinguir el «bien» del «mal», con preferencias muy certeras acerca de la calidad y del lenguaje bello. La obra se reduce entonces a la anécdota, a la intriga, al acontecimiento, a la emoción: la lectura es solamente un pretexto para charlataneos pseudo-explicativos, para la paráfrasis cultural fundada sobre las «impresiones», los «sentimientos», la «sensibilidad», el «Alma» o el «corazón»; la lectura es una ceremonia de reconocimiento de la que son excluidos aquellos a quienes no ha tocado la gracia.

Para los desterrados de la cultura quedará la revista, el *bouquin,* como dicen los jóvenes, ese *Lagarde et Michard* del pobre, difundido ampliamente por los mercaderes de sueños y de ilusiones de la sociedad capitalista, que asegura así, con pocos gastos pero muchos beneficios, su influencia ideológica sobre las masas populares: porque los jóvenes de hoy leen [24]; cinco millones de muchachos y de chicas compran casi seis millones de ejemplares de revistas, y se admite que cada número cuenta por lo menos con cuatro lectores o lectoras. Con la publicidad y los productos anexos, el monto del movimiento anual de esta rama de la prensa se establece en alrededor de seiscientos millones de francos, en tanto que el gasto de cada uno de sus lectores se eleva a cien francos por año. Cien francos por año para vivir de «sueños» y de «magia», palabras claves de esta prensa que constituye el baño «cultural» de la mayoría de la juventud actual que sabe leer pero que no ha aprendido a comprender; que ha aprendido a leer en la escuela pero a quien la escuela no ha podido o no ha querido educar. Por ende, sólo por medio de un cuestionamiento fundamental de la organización social y económica de la sociedad actual podrán inscribirse la lectura y la literatura en la escuela en una verdadera gestión de conocimiento. Sin embargo, las contradicciones mismas del sistema en que se inserta la escuela de hoy permiten promover la lectura y la cultura en una perspectiva progresista, como testimonia claramente la actividad de los maestros y de los movimientos pedagógicos.

24. *Cf.* el artículo de Pierre Viansson-Ponté en *Le Monde,* 1.° de septiembre de 1974.

Esa perspectiva se manifiesta en principio por una reflexión acerca del funcionamiento de la lengua apoyada en las vivencias del lenguaje, como la lingüística, pero también en la psicología y las ciencias de la educación; no ya para dispensar de la metafísica, de la magia o de las normas del buen gusto, sino para aprender a manejar una herramienta de comunicación. Las proposiciones del Plan de renovación para la enseñanza del francés (llamado «Plan Rouchette») son suficientemente conocidas al respecto como para volver a ellas. Las experiencias y las investigaciones realizadas en el INRDP constituyen, por otra parte, una base fundamental de acción para una renovación de la enseñanza del francés, que es imprescindible difundir ampliamente entre los educadores.[25]

Por otra parte, la democratización de la escuela, requerida, repitámoslo, por la economía capitalista actual, ha traído a nuestras clases a niños cuyas referencias culturales y códigos sociales son en la mayoría de los casos extraños a la escuela. Los medios de comunicación de masas, y en particular la televisión y las revistas, han dado a esos niños los hábitos de lectura que la escuela no ha sabido (querido) integrar. Toda lectura de un texto debe tener en cuenta esas nuevas formas de aprehensión, esa percepción diferente del espacio, de los colores, de las grafías. Naturalmente, los maestros han intentado rechazar la historieta o la televisión como formas bastardas de la lectura, pero ¿acaso esta actitud no implica cerrar las puertas de la escuela a las realidades que viven los niños en la actualidad? Las historietas,[26] a menudo desconcertantes para los adultos, constituyen para los jóvenes una forma «natural» de comunicación que combina la imagen y el sonido a los pensamientos en una percepción global que no ofrece el libro de clase o la novela de las librerías, a pesar de algunas tímidas tentativas.

Decir que el niño no realiza esfuerzos cuando lee una historieta es en primer lugar un error de apreciación sobre este tipo de lectura (asociado a la facilidad en tanto que pone en

25. A pesar del tiraje muy restringido de las publicaciones del INRDP, que les da carácter confidencial.

26. Ver Alain Roux, *La bande dessinée peut être éducative*, *op. cit.*

juego todo un sistema complejo de percepción). Pero significa también asociar el libro de «clase» a la dificultad, al esfuerzo doloroso y, por ende ¡hacer un flaco servicio a la causa que queremos defender! La lectura, como toda acción humana, está relacionada con el estado social y económico del momento. Ya no se lee a Montaigne, Rousseau, Chateaubriand, Ronsard, Baudelaire o Rimbaud como se los leía en su época. Debemos tener en cuenta en nuestras clases las modificaciones que han intervenido en la sociedad y en los hábitos culturales. Hay que introducir en la escuela tanto las historietas como las revistas que leen *efectivamente* los jóvenes; hay que aprender a leerlas y proporcionar los medios para hacerlo en clase, e incluso para realizarlas en clase y aprehender mejor así su lenguaje y su contenido con el fin de permitir a los alumnos *elegir* sus lecturas y no *sufrirlas*. En este plano, la escuela tiene un importante papel que desempeñar: el abandono, los encogimientos de hombros o los rechazos altaneros nunca han sido finalidades pedagógicas.

Aprender a leer es aprender a comunicar, aprender a decir, aprender a situarse en relación con el otro y con los otros, acceder de esa forma al conocimiento de sí. Por lo tanto no puede haber una pedagogía de la lectura que no se inscriba en una pedagogía global. También en este punto la escuela ha negado siempre la globalidad del niño o del adolescente definido fragmentariamente, fraccionado en trozos como el empleo del tiempo o las disciplinas impartidas. Esta pedagogía global tendría en cuenta todos los aspectos del niño, de su medio, de sus aspiraciones, así como del mundo que le rodea. Sólo con esta condición el aprendizaje de la lectura podrá apelar con provecho a todas las técnicas de comunicación: dibujo, teatro, cine, podrán insertarse a partir de entonces en una tarea de conjunto centrada sobre la expresión.

En efecto, ninguna lectura es inocente: cada uno proyecta en el libro lo que es, lo que el mundo ha hecho de él, lo que el mundo le remite; toda lectura debe tener en cuenta esos elementos, sean de orden psicológico (percepción del espacio, de los sonidos, de los colores, lateralización, etc.) o culturales (có-

digos sociales, modelos de referencia, orígenes sociales, etc.). Pero el libro es también una serie de enunciados; es decir, una serie de textos realizados, vinculados a la *performance* lingüística del autor, que depende de su competencia pero también de factores muy diversos como la memoria, la atención, el contexto social, las relaciones psicológicas entre el locutor y el destinatario. Por lo tanto, es necesario enriquecer la competencia lingüística de los lectores para permitir una aproximación más profunda a los textos. De otra parte, ese enriquecimiento puede no tener ninguna relación directa con la lectura. Juegos dramáticos, trabajos en grupo, encuestas, reportajes fotográficos, cine, etc., al multiplicar los contactos y los intercambios, favorecen al mismo tiempo la invención y la creación. El recurso al libro, a su vez, así como a los documentos (recuentos, análisis) no es más artificial y permite, además, confrontar los niveles de lengua (sin juicio de valor), analizar el paso de lo oral a lo escrito (discontinuo-continuo; directo-indirecto; vivido-reconstruido...).

El estudio de una obra literaria se situará en la sociedad que la haya producido y se estudiarán las condiciones de su composición, de su difusión, de su publicación, tanto como las de su lectura y las reacciones que haya suscitado y que todavía suscite.[27] Por lo tanto, se tratará de estudiar la obra en su proceso de enunciado; es decir, en el acto de creación del sujeto parlante constituido por el conjunto de factores que provocan la producción de un enunciado: posición respectiva del locutor y del destinatario, grado de compromiso asumido, modo en que las proposiciones se relacionan con los intereses del locutor y del destinatario, estados psicológicos que se expresan, condiciones sociales y económicas de emisión del mensaje, etc. Pero como ha dicho Gérard Genette: En literatura el objeto histórico, es decir, al mismo tiempo duradero y variable, no es la obra, sino los elementos trascendentes a la obra y constituivos del juego literario que, para ir más rápido.

27. Ver France Vernier, *L'Écriture et les textes,* Éditions Sociales, París.

llamaremos las formas: por ejemplo, los códigos de retórica, las técnicas narrativas, las estructuras poéticas, etc.[28]

Por lo tanto habría que tender actualmente en la escuela secundaria a un análisis psicoestructural y dinámico de los textos según la fórmula de André Neil, ya que «eso es lo que permite al lector analista escapar al hechizo poético para alcanzar el nivel de una lectura discriminatoria extremadamente enriquecida. Hasta el punto de llegar a experimentar las emociones estéticas y didácticas en estado puro incluso en las obras en que se encuentran más íntimamente ligadas al patetismo más refinado, a las pasiones más alienantes. Por este esfuerzo analítico de un nuevo género el lector desarrolla una hiperconciencia de sus propias emociones y, por esa lucidez, se hace capaz de sustraerse con mayor facilidad —en la conducta de su vida— a las coacciones y a los conflictos que de ellos resultan».[92]

Sin duda es este procedimiento el que permitirá devolver a la lectura y a los libros los poderes que la burguesía les ha confiscado: poder en el saber, poder en la acción, poder de transformación.

René Lafite

VI

DAR EL PODER DE LEER A LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO

Nuestra ignorancia y nuestras certidumbres

Somos profesores de lengua en el secundario. Enseñamos desde hace diez, quince años. ¿Y qué hemos aprendido nosotros

28. Gérard Genette, *L'Enseignement de la littérature,* Plon, París, 1971.

29. André Niel, *L'Analyse structurale des textes. Littérature, presse, publicité,* Mame, París, 1973, p. 166.

de la lectura, de su función en la posesión del lenguaje, en el descubrimiento de lo imaginativo, en la construcción de la personalidad? ¿Qué sabemos al respecto, además de lo que nosotros mismos hemos escrito, cuando éramos alumnos, en fastidiosas disertaciones siempre impersonales y siempre recomenzadas sobre el libro, la televisión, el libro y la cultura, etc.?

Pedagógicamente sólo sabemos algunas cosas evidentes surgidas de nuestras experiencias empíricas pero en las cuales creemos:

— Es necesario que los niños lean para que existan, para que se conviertan en adultos conscientes de sí mismos y de su poder.

— Para leer es necesario comunicar; para escribir es necesario leer.

Esta trilogía —leer, comunicar, escribir— se nos aparece como el fundamento mismo de toda nuestra enseñanza, como la imperiosa necesidad que debemos respetar y provocar.

La lectura para todos o la democratización de la cultura

Las estadísticas y estudios acerca de los fracasos escolares realizados durante estos últimos años no cesan de poner de manifiesto la dependencia existente entre desigualdades sociales y desigualdades escolares. ¿Cómo no sentirse afectado al comparar la elocución del propio hijo, niño del medio llamado «intelectual», su dominio del lenguaje a los cinco años que le garantizará una situación privilegiada en la escuela, y la de su compañerito campesino? Uno ha poseído sus primeros libros con sus primeros juguetes; ¿y el otro? Sin duda habrá tenido otros contactos con la vida cotidiana, con la naturaleza, igualmente profundos y formadores. ¿Pero acaso esos dones pueden asegurarle, en nuestra sociedad, los mismos privilegios que le valdrá el poder de leer, el poder del lenguaje?

Constatamos desde hace años que los alumnos que llegan a sexto quizá hojean libros ilustrados, pero no leen. En clases

de treinta a treinta y cinco niños apenas descubrimos dos o tres lectores. E incluso la mayoría son devoradores de las series del «Club de los cinco» o de «Fantomette». La mayoría no ha alcanzado aún la etapa de la lectura rápida ni, con más razón, de la lectura crítica. ¿Qué podemos hacer nosotros, los docentes, ante una situación que mutila hasta tal punto el porvenir de una persona?

Dado que nosotros hasta ahora nunca hemos llevado a cabo una reflexión científica y colectiva sobre este problema, sólo podemos exponer aquí algunas experiencias, incluso algunas recetas empíricas.

Del universo de uno solo al horizonte de todos

Antes que nada, nuestro descubrimiento del placer de leer pasa por *el estudio de una obra entera por toda la clase.* El análisis de extractos nos parece en contradicción con:

— la construcción de la personalidad del niño, que nunca se estructura por medio de elementos aislados;

— la función misma del lenguaje: sistema relacional del individuo con el mundo, instrumento de conocimiento, medio de expresión del yo;

— la visión global de la literatura y del pensamiento humano;

— la obra literaria, que el escritor sólo puede haber concebido como un todo, como una creación continua.

Se plantea entonces el problema de la elección de la obra. Un criterio evidente se impone: la calidad. Pero ¿cómo determinarla?

Sin embargo, poseemos algunas certidumbres, empezando por el horror que nos inspiran ciertas ediciones concebidas exclusivamente con intenciones de consumo lucrativo, ignorando el más elemental respeto por el niño. No podríamos expresarnos con respecto a este tema mejor que Marc Soriano:

> Existe actualmente cierta cantidad de libros que deleitan

el gusto del niño por la facilidad y le privan de la costumbre de realizar esfuerzos intelectuales al ofrecerle personajes estereotipados e intrigas que transcurren en un mundo idéntico o muy próximo. El joven lector se acostumbra así a leer libros que le aportan un mismo tipo de satisfacción y a no buscar nada más allá de esa satisfacción. Son las series del «Club de los cinco» o del «Club de los siete» del escritor inglés Enyd Blyton; en Francia; las series de los «Quatre As» o de «Fantomette», de Georges Choulet. Este último, basándose en las posibilidades reales de los niños menos avanzados y en los estereotipos más difundidos, opera una verdadera nivelación por lo bajo. En lugar de impulsar a sus jóvenes hacia adelante, de darles de pasada algunas nociones o algunas curiosidades suplementarias, hace girar en el vacío el mecanismo del «suspenso», ancla a los jóvenes espíritus en simplificaciones que a ellos les interesa superar con la mayor rapidez posible, les orienta hacia obras sin contenido, de pura diversión... les inmoviliza en libros simplificados. *En el sentido exacto de la palabra, les hace «desaprender»* a leer. Esos libros tienen éxito, es cierto, pero es un éxito de mala ley que no proporciona nuevas motivaciones al joven lector, que le inmoviliza en un estadio infantil y, por ende, que conduce rápidamente a una regresión.[30]

¿Cuántas veces hemos podido comprobar los estragos causados por esas series? Una niña dada, de diez años de edad, devora dos tomos diarios de la colección «Fantomette». Sus padres se regocijan: «¡Poco importa el contenido! Lo importante es leer». A los once años frecuenta la biblioteca del barrio. Sigue con «Fantomette». Todas las tentativas para incitarla a descubrir otras novelas fracasan. Por otra parte, podemos preguntarnos si no se trata en este caso de una huida de los otros, de lo real y de sus verdaderos problemas en un mundo artificial por excelencia.

Este estancamiento, esta regresión, se traduce, lo que es más grave, en la misma escritura: una alumna de sexto se muestra fanática de esa misma literatura. Manifiesta a principios de año una superioridad indiscutible sobre sus compañeros tanto en la expresión escrita como en la oral. Dos años más tarde, en cuarto, todavía se está aferrada al mismo tipo de lectura y al mismo tipo de expresión: lenguaje pobre y estereotipado, evocación de situaciones inauténticas, artificiales; bloqueo de la imaginación; todo ello revela una verdadera inmadurez que sus compañeros han superado desde hace mucho tiempo.

¿Cuál es el mejor antídoto contra esos libros empobrecedores? La lectura de novelas que al mismo tiempo les ayuden a definirse, a tomar conciencia de sí mismos, de su individualidad entre los miembros de una comunidad, y que les abran las puertas de la belleza, de la imaginación y del simbolismo.

30. Marc Soriano, «Des bandes dessinées au livre», en *L'École des Parents,* n.° 4, abril 1973.

Del interés personal a la conquista de lo real

Elijamos, pues, obras que, a partir de sus propios intereses, ayuden a los niños a afirmarse, a construirse, a integrarse en su medio, a situarse en el tiempo, en su tiempo, «que les ayuden a percibir la compleja relación que une el pasado, el presente y el futuro; es decir, en suma, a reflexionar sobre el transcurso del tiempo. Ahora bien, es ahí donde se sitúa la dificultad esencial que debe afrontar el adolescente». O sea: hagamos que lean inmersas en la temporalidad y en lo real de los hombres.

Crear una exigencia interior de cultura

¿Cómo integrar esta experiencia del pasado, del presente humano, esta construcción del futuro en la experiencia del niño?

Esta voluntad no puede separarse del acto pedagógico global; no puede realizarse sino en una pedagogía general del francés en la que todo esté destinado a suscitar y facilitar la expresión y el contacto con lo real. Sólo puede realizarse en un

clima y una situación de comunicación auténtica entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre sí. También para nosotros el momento de la lectura es la hora privilegiada en que cada uno está atento a las palabras del otro, compañero, adulto o escritor; un momento de libre intercambio en que el maestro manifiesta más que nunca una disponibilidad calurosa.

Nos parece que no podemos hacer nada mejor en ese sentido que intentar experiencias semejantes a las de los equipos del GFEN.[31]

Acerca de la relación dialéctica entre la conquista del «poder leer» y el nacimiento de una colectividad

Para nosotros, y quizá porque se inscribe en un contexto pedagógico preciso, el de un trabajo en equipo en el que nos hemos esforzado por hacer de la clase una comunidad viviente, este acceso al placer y luego a la exigencia de leer pasa por una evolución precisa: la de una clase, agregado heterogéneo de individuos que se transforma en una colectividad con objetivos claros en la que cada uno se diferencia, se define y se reencuentra a sí mismo en su relación con los otros. ¿Acaso Makarenko no lo había descubierto antes que nosotros, él que asignaba tanta importancia a las veladas de lectura colectiva en su comunidad de delincuentes? ¿No se trata de una nueva prueba de que la comunicación es un estímulo esencial en esta conquista del «leer»?

Al comenzar el año, en sexto, nos encontramos frente a un grupo reunido artificialmente que todavía no tiene pasado, futuro ni objetivo común, en el que la comunicación es difícil y a veces inexistente. Es la lectura colectiva de una misma obra lo que va a permitirnos establecerla al crear una cultura común, una «civilización» de la clase. Este estudio global de una obra y la vida que se genera en torno a ella facilitan, en el

31. Ver J. Le Maître, *La lecture dans la nouvelle pédagogie du français*, colección «L'Ecole et la vie», n.° 12, Armand Colin, París, op. cit.

inmenso liceo en que todo espacio, tiempo, personalidades, está fragmentado, la constitución de un grupo y la unidad de ese grupo a partir de cada individuo.

En la clase de sexto procedemos por etapas. Quizá suponemos, a priori, que es necesario (antes de abordar problemas más generales o temas más sociales) evocar la experiencia individual de cada uno. Suponemos que el ritmo de la novela podría desconcertar, sofocar a los alumnos que aún no estén familiarizados con esta clase de trabajo.

Por lo tanto, comenzamos por las *nouvelles,* los cuentos, los relatos de recuerdos infantiles en los que el alumno puede hallar, al mismo tiempo que un soplo más familiar, sus preocupaciones cotidianas, aunque traspuestas por medio del humor o de lo maravilloso: por ejemplo, por la lectura de cuentos populares, tales como *Petit Toupideck* o *Jean de l'Ours,* difundidos por los CEMEA para su uso en las prácticas de preceptores de las colonias de vacaciones; los *Contes du Chat Perché* de Marcel Aymé.

La clase puede entonces abordar la audición y el estudio de una novela íntegra, que siempre lee el maestro. Ese paso de la *nouvelle* o del cuento a la novela es siempre delicado y decisivo porque prueba al niño de sexto, que quizá nunca ha leído una novela entera (con excepción de las pertenecientes a las series a que aludíamos más arriba), que puede «escuchar» y «recrear» por medio de esta audición un libro entero; porque le aporta las nociones de espacio, de tiempo, de duración, en la novela misma (situación y evolución de los personajes), en la vida de la clase (durante tres semanas o un mes se espera la hora siguiente para conocer la continuación).

La elección es difícil. Hay novelas que en etapas como ésta, todavía colectivas, no aportan nada. Hay otras que liberan la imaginación, que hacen estallar las estructuras fijadas, estereotipadas, que transforman el universo cotidiano de la clase, crean un pasado, un presente, un futuro y una dinámica creativa irreversible. Hemos señalado que éstas son las que mezclan una serie de acontecimientos peregrinos o extraordinarios con la evocación de una vida banal tal como pueden conocerla los

alumnos; que crean personajes que son en ciertos aspectos muy cotidianos y en otros míticos. Son aquellas cuyo humor permite fijar la demarcación entre lo real y lo imaginario, lo fantástico y lo cotidiano. Este humor —de las situaciones y de los personajes— suscita una alegría colectiva y fecunda (algo así como un juego) y acelera, por el distanciamiento que impone entre los personajes y los «escuchas», las situaciones novelescas y las situaciones en la clase, un proceso de formación de una colectividad con una cultura común y de diferenciación de cada uno con relación al grupo clase, del *yo* y el *nosotros,* del *yo* y el *vosotros,* del *yo* y el *ellos*; y, por lo tanto, de maduración afectiva.

Esos cuentos, esas *nouvelles,* esas novelas se convierten, siguiendo los procedimientos bien conocidos de los Grupos de Educación nueva, en el centro del interés, el soporte de la actividad de la clase, el corazón de su vida. Son pretextos para la expresión tanto oral como escrita. Y es, por otra parte, el menos artificial de los medios —con excepción de la poesía— que hemos encontrado para favorecer la expresión escrita auténtica, ya que en las clases del liceo es imposible utilizar el tema libre por cuestiones de estructura. Es el mejor estimulante para el aprendizaje de la lengua escrita porque «la acción sostenida da al lector la perspectiva y el impulso necesarios para la adquisición del sentido del relato» (Raymond Giais).

El niño accede, por medio del interés, el esfuerzo, la alegría de la comunicación consigo y con el otro (compañeros, profesores, escritores) a un mejor dominio de la lengua y del trabajo de la escritura. En este sentido comunicación, lectura y escritura nos parecen intrínseca y dialécticamente ligados.

Un ejemplo: la lectura de *La Patte du Chat,* de Marcel Aymé. En la discusión que sigue a la lectura, y que se aplica a los personajes, al decurso del argumento o incluso a toda expresión personal sugerida por algún episodio, cada uno evoca para la clase, y a continuación para sí mismo, muy libremente, lo que puede despertar en él tal actitud, tal acontecimiento (las reivindicaciones de Delphine y Marinette con respecto a sus vestidos, sus juegos y sus disfraces, la disputa del gallo y la

oca, el sueño del cerdo, etc.); imagina otro desenlace para salvar a Alfonso de ahogarse, etc., o relata un episodio de la vida en la granja.

La lectura de la escena de la caza, en *La gloire de mon père* de Marcel Pagnol, sirve como pretexto para relatos fabulosos de expedición en busca de gamuzas, para encuestas sobre la caza de la paloma en nuestra región... Durante este período, por una decisión voluntaria que puede parecer arbitraria pero que sin embargo ha nacido de la experiencia, sólo el profesor posee el libro (no se prohíbe a los niños que lo compren, pero tampoco se les incita a ello). El libro que normalmente tanto cuesta hacer comprar a los alumnos, reviste poco a poco un valor mágico: en un primer momento patrimonio del maestro, se apodera de su crédito; luego se convierte en mediador de una comunicación cargada de alegrías y de placeres. Se carga de una calurosa afectividad (por esa transferencia afectiva sobre el objeto-libro recomendamos contar historias a los niños con el libro en la mano).

Poco a poco la clase encuentra su unidad, su autonomía con relación al maestro. Es entonces cuando se produce la esperada explosión contra la autoridad del maestro, que procede a una retención del poder, de saber, de alegrías. En ese momento la clase está lista para entregarse a la exploración autónoma, individual o en grupo de una novela, que se ha convertido en propiedad personal. También está preparada para elevarse por encima del mundo de la infancia, aunque permanezca en relación constante con él, y para abordar problemas más generales: es por ejemplo el caso de *Les Étoiles ensevelies* de Pelot (Bibliothèque de l'Amitié), donde, gracias a la amistad que se entabla entre un muchachito y un adulto extranjero, se confrontan los sueños de un niño con la realidad social y las dificultades de un emigrado.

Una vez más es importante señalar que esta eclosión se produce con la maduración de la colectividad hasta el punto de que parece que el desarrollo de la expresión, de la cultura, de la escritura, se hace con ellas a medida que el grupo clase adquiere su cultura, su civilización propia, cultura que no es

nivelación sino, por el contrario, afirmación de sí, construcción del pensamiento, de la imaginación, de la personalidad de cada uno.

¿Quiere decir esto que los momentos de lectura son los únicos en que el profesor puede despertar interés por el libro? Todo, por supuesto, (película, artículo del periódico, intervención de un alumno, emisión de radio, de televisión, etc.), debe ser pretexto para el diálogo sobre la lectura, para la lectura, para la escritura, para la creación colectiva por medio de montajes, de exposiciones o, por qué no, para la creación colectiva de una novela.

¿Quiere decir esto que la clase es el lugar privilegiado, el único campo cerrado donde podrá expandirse el «placer del texto»? Nos parece esencial que ese mundo se abra sobre los otros, sobre la comunidad viviente de los hombres. Tanto más si recordamos que, para algunos jóvenes lectores, la lectura puede convertirse en una evasión de lo real, en una huida ante el otro. De ahí la necesidad del diálogo con los otros, con los adultos en particular, que les permitirá volver a relacionarse con nuestro mundo, pero esta vez con una conciencia más aguda. De ahí también la importancia de la educación de los padres, que deben releer antes de hacer leer; de la función estimulante del bibliotecario en un establecimiento (ver el notable trabajo de M. Léobardy)[32]; de la existencia de los clubes de lectura; de los encuentros con los escritores mismos; de la presencia del libro en todas partes: en la escuela, en la ciudad, en los centros de vacaciones, para que se convierta en una realidad viva y no ajena al universo de la infancia y para que ésta se apropie de la cultura y asuma el poder que le fue negado durante tanto tiempo.

CLAIRE AMBITE y CLAUDE COMBES

32. En J. Le Maître, *La lecture dans la nouvelle pédagogie du français*, op. cit.

VII

NUESTROS ALUMNOS DE CET Y EL LIBRO

La alergia a la escritura reina en la mayoría de los centros de educación técnica. Sólo parecen escapar parcialmente a ella los establecimientos que preparan de enseñanza profesional de la imprenta, el secretariado y el comercio. El tratamiento clínico de esta afección implica, en el plano de la pedagogía, un análisis tan exhaustivo y crítico como sea posible de sus causas. La tentativa no deja de plantear problemas. ¿Cómo descubrirlos todos y clasificarlos para rendir cuentas de su importancia relativa? ¿Cómo analizar sus relaciones?

Una estadística establecida a partir de 250 alumnos de tercer año (CAP industriales masculinos) revela que el 80 % de ellos son hijos de obreros, y por ende provenientes de un medio económico y social desfavorecido desde el punto de vista cultural. A ese respecto son netamente mayoritarios los padres de familia albañiles, soldadores, peones, etc. Algunos sondeos empíricos revelan una carencia total en lo que se refiere a la biblioteca familiar o del barrio. Salarios insuficientes, viviendas dedicadas a actividades lucrativas: el libro no tiene lugar en ese contexto. El 70 % de los alumnos pertenecen a familias que cuentan con cuatro o más hijos. Las condiciones de vivienda no les permiten, desde luego, aislarse en una habitación para leer.

En el CET, el horario semanal es de 36 horas (el 25 % de los alumnos son internos). La lamentable «biblioteca» del establecimiento «funciona» en una clase prefabricada cuya comodidad y estética son comparables a las de una jaula de gallinas. Nunca está abierta después de las clases (el 75 % de los alumnos son externos o semi-pensionistas). El trayecto de ida y vuelta —sería interesante calcular el tiempo que supone— entre sus domicilios y el CET representa una pérdida de tiempo y una fatiga que son a menudo considerables. El horario semanal se hace aún más pesado si consideramos los deberes

que deben realizar y las lecciones que deben aprender «en casa». La ausencia de horas de coordinación, exigidas durante mucho tiempo y sistemáticamente negadas por el ministerio, hace imposible el menor acuerdo entre los profesores de las diferentes disciplinas para planificar el trabajo que se exige a los alumnos. Los hay que se levantan a las 4 ó 5 de la mañana para efectuar trabajos de manutención en el Marché de Gros. Hay que conseguir como sea «tener dinero en el bolsillo» para ir al baile o al cine, comprar ropa o útiles escolares, a veces contribuir a los gastos de la familia, atesorar para cuando llegue el servicio militar o comprar la moto soñada... ¡Qué profesor, dispuesto a agobiar a sus alumnos porque no «leen», encontraría tiempo para entregarse a la lectura de Balzac o de Stendhal, en las mismas condiciones de vida? El 40 % de los alumnos son de origen extranjero (italianos, españoles, portugueses, argelinos, tunecinos, marroquíes). Sería aberrante pensar que nuestra literatura puede suscitar en ellos un interés devorador y espontáneo. Muchos continúan practicando en sus casas su lengua de origen. En las conversaciones entre compañeros utilizan sistemáticamente el argot o la onomatopeya.

Una de las consecuencias de las condiciones de vida y de trabajo de los alumnos del CET es la «lectura», o mejor, la visualización de las historietas que privilegian los temas de evasión. En esas historietas, la imagen (droga entre las drogas) exime de leer y, por ende, de reflexionar. Aniquila el esfuerzo de recreación personal a partir del texto impreso, mata la imaginación y el deseo de leer. Denunciemos de paso la fealdad del dibujo, el estereotipo del yanqui que sólo triunfa por que tiene una buena mandíbula, un *colt,* puños o dólares; el racismo siempre subyacente, el culto a *supermán,* de tipo fascista. Nuestra recriminación contra las historietas nos conduce sin embargo a plantear este problema: ¿cómo podemos hacer a nuestros alumnos leer las obras que estimamos más valiosas a partir de las historietas que ellos leen, las aceptemos o no?

Para una buena cantidad de alumnos fracasar en un CET significa ser rechazado de los establecimientos nobles: CES o liceos donde reina la cultura puramente intelectual, incluso libresca, y donde se yergue la barrera de la ortografía. El coro de padres exagera: «has fracasado en el liceo, no sirves para nada, aprenderás un oficio». El reflejo de culpabilidad que se desarrolla así en el alumno privilegia en su espíritu la práctica manual y condena como un vicio redhibitorio las enseñanzas teórica y general. A nuestro entender la escuela primaria tiene a veces su parte de responsabilidad en el problema.

En una época en que se desarolla una revolución técnica que nuestros alumnos viven al igual que nosotros sin que ni ellos ni nosotros tengamos todavía una clara conciencia de esa evolución; una revolución caracterizada por una progresión casi geométrica de la conquista del espacio, del átomo, de la electrónica, de los medios de comunicación, por increíbles mutaciones tanto en el plano económico como social a escala mundial, la mayoría de las escuelas primarias continúan condenando a sus alumnos a la lectura de manuales cuyo contenido exhibe una ética feudal: la-choza-alberga-la-felicidad; el-zorro-astuto-se-burla-del-lobo-malo; el-torno-zumba-a-la-luz-de-la-candela-, mientras-el-buen-herrero-forja-y-herra-los-caballos, el-hada-nos-protege y la-abuela-hace-girar-la-rueca... Caricaturizo poco. Mis cuatro hijos, que acaban de abandonar escalonadamente la escuela primaria pasando al liceo, han practicado este tipo de lecturas durante toda su escolaridad en una ciudad de 200 000 habitantes. Una seria crítica del contenido de los manuales escolares que reinan en nuestras escuelas primarias, de los métodos de aprendizaje de la lectura, del estímulo de la pasión de leer en lo que tiene de mejor, está lejos de haberse realizado con amplitud. Sin duda sería rica en enseñanzas para los profesores de enseñanza general y de humanidades del CET.

Parece evidente que el denominador común de todas esas causas se establece en relación con una sociedad dominada más que nunca por el poder del dinero (condiciones de vida de los alumnos, hijos de obreros, horarios y formación de los docentes, estructuras aberrantes de la Educación Nacional...). Esta constatación implica un compromiso político para el profesor. La sociedad en que vivimos y enseñamos, tal y como es —provisionalmente— es capaz, sin embargo, a pesar de todos

los obstáculos que hay que superar, de evitar que los alumnos oscilen en el vacío intelectual o de que se les abandone a la ideología de la clase —provisionalmente— dominante.

La novela o la *nouvelle* pueden explotarse en clase a la manera de un espejo en que los alumnos puedan reconocerse y de un trampolín desde el que se proyecten hacia nuevas perspectivas. La estima que sentimos por ellos presupone la eliminación sistemática de las novelas de coche-cama que se hojean en el semi-sueño y que se deslizan bajo la cama a las tres o cuatro páginas de vana lectura: las de Druon, de Guy Des Cars, Delly, Max du Veuzit, etc.

Una experiencia practicada a nivel de varias clases de tercer año del CET [33] se ha fijado como objetivo estudiar, en una primera etapa, *La Maison des Autres,* de Bernard Clavel (un joven aprendiz, como nuestros alumnos, proveniente de un medio obrero, lucha por su dignidad de hombre y *triunfa*). La segunda etapa se propone, a partir de Clavel, hacerles acceder a un nivel más complejo: el análisis del itinerario de Julien Sorel en *El rojo y el negro,* de Stendhal. Julien, como nuestros alumnos, proviene de un medio modesto. Tiene, como ellos, ambición. Y si bien su fracaso es momentáneo, sólo responde a una sociedad momentánea dominada por el capitalismo claramente denunciado por Stendhal. La obra se ha presentado en clase a partir de una relación policíaca que hoy haría las delicias del *Paris-Match* o de *Détective*: el proceso de Antoine Berthet relatado por la *Gazette des Tribunaux* que leyó Stendhal y el relato de su ejecución en la plaza Grenette de Grénoble.[34] El caso Berthet consta en un expediente disponible en los Archivos departamentales de Isère. Es fácil obtener allí una fotocopia de las tres admirables cartas escritas a sus jueces por

33. *Cf.* las Instrucciones para la enseñanza del francés en los CET: «los textos literarios pueden ser estudiados bajo diversas formas: 1) Por la lectura de una *obra íntegra* o al menos de extractos amplios. Es conveniente que durante el curso del año dos o tres obras sean objeto de estudio continuado que permita adquirir una visión de conjunto de las mismas y apreciar su economía y alcance». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n.° 4, 24 de enero de 1973).

34. Nuestro CET está en Grénoble.

Berthet. Su lectura suscita visiblemente la atención de los alumnos.

Las fotos de la casa Berthet en Brangues (Isère), del taller de su padre, del piso de su hermana, donde nuestro héroe se refugió con la mandíbula rota inmediatamente después de su crimen, de la iglesia reconstruida a expensas del marido engañado, fueron tomadas por el profesor y contribuyeron a convencer a los alumnos de que no iban a estudiar una novela alejada de la realidad. El desglose de la obra da cuenta de la ascensión de Julien. Las contradicciones que determinan su avance hacia la conquista de la sociedad son analizadas y visualizadas en un esquema que se va ajustando a medida que avanza la lectura. El estudio de la novela es *animado*: el profesor lee y hace leer, gesticula y consigue que los alumnos también lo hagan. Representa o hace representar algún pasaje. La lectura es interrumpida por preguntas o comentarios espontáneos suscitados por el profesor o los alumnos, por digresiones sobre tal tema evocado de cerca o de lejos por el autor. En síntesis, nadie se aburre durante la lectura... Como es imposible leer la obra elegida en su totalidad y además disponemos de un horario muy restringido, es el profesor quien propone un desglose o un montaje que traicione lo menos posible la intención del autor y la trayectoria de su pensamiento. Esta condición descarta, de hecho, las mutilaciones de tipo *Reader's Digest.* Se resumen los pasajes que se «saltan». Cuando suena el final de la clase trato de hacer que la lectura del pasaje concluya en un *suspenso* o en preguntas, relativas a la continuación, que agudicen la curiosidad de los alumnos.

El estudio de la obra puede dar lugar a diversas repercusiones pedagógicas: visita en Grénoble de la casa natal de Stendhal, que aloja felizmente al Museo de la Resistencia y de la Deportación (figura en la *Vie d'Henry Brulard* un plano dibujado por sus propias manos), de la Maison Gagnon, donde su abuelo le hospedó después de la muerte prematura de su madre y donde vio, siendo muy pequeño, «la primera sangre vertida por la Revolución Francesa», del Museo Stendhal o, si la clase dispone de presupuesto, la exploración en autocar de los

lugares (numerosos en Isère) que frecuentaron o en que vivieron Berthet y Stendhal. Un estudio a partir de extractos de *La Confession d'un enfant du siècle,* de Musset, puede ayudar a aclarar la situación de Julien. Un debate fructífero estableció una comparación entre *La Maison des Autres* (Clavel) y *El rojo y el negro* (Stendhal) en relación con el itinerario de los dos Julien.

La clase ha estudiado felizmente, al parecer, otra novela, ésta de Alain Prévost: *Le Peuple impopulaire.* El autor era hijo y uno de los testigos de uno de los jefes ejemplares del Vercors resistente. Editado por Éditions du Seuil, la novela recrea el itinerario psicológico de Étienne (Alain Prévost), que se convierte de niño en hombre, y la historia de la resistencia en Vercors (donde fueron deliberadamente masacradas setecientas personas, hombres, mujeres, niños, viejos). La novela se presta a montajes audio-visuales (diapositivas, canciones y poesías de la resistencia o de la deportación). Motivó además una investigación, por equipos, en el Museo de la Resistencia y la Deportación de Grénoble, donde la clase fue recibida por un miembro de la Resistencia que comentó la visita y respondió a las preguntas. Alain Prévost, el autor, a quien la clase había escrito, dio su punto de vista sobre los problemas planteados por la novela. Así se desarrolla poco a poco en el espíritu de los alumnos la idea de que la obra hunde sus raíces en la realidad social, psicológica o histórica. Esto no puede menos que reconciliarles con el libro, que aparece entonces como un medio precioso de explorar el mundo en que vivimos.

La apreciación de los resultados es prácticamente imposible. Supondría contactos con los antiguos alumnos, de los que el profesor no sabrá prácticamente nunca qué han llegado a ser. Sin embargo en clase, tras la lectura integral de la obra o de un pasaje, es posible registrar algunas reacciones inmediatas. Al final de curso buena parte de alumnos se negaron a devolver el libro. Querían conocer la continuación. Otros (poco numerosos, afortunadamente) no vacilaron en arrancar las páginas que seguían para entregarse, en casa, a una lectura salvaje. Cuando sonaba el timbre, los alumnos se apretaban en torno

del profesor para preguntarle acerca de la continuación o pedirle títulos de otras obras del autor. Si el establecimiento dispusiera de créditos era el momento de destinarlos a la biblioteca del CET.

Es de notar que la experiencia se ha situado en el marco sucinto de un horario semanal de dos horas de clase, durante las cuales hay que practicar la lectura continuada, iniciar a los alumnos en la expresión oral y escrita (comentario de texto en el CAP), corregir los ejercicios hechos en casa e intentar compensar enormes retrasos escolares.

J. Fourrier

VIII

LECTURA PLURAL

«El presente del sentido restringido no deja de apelar a la totalidad del sentido: la gran imagen.»

Bernard Noël, *Le Château de Cène.*

Estáis sentados al volante de vuestro automóvil. Gestos que se han hecho casi automáticos: freno de mano, embrague, meter la velocidad, etc. De pronto, enfrente, la palabra CULTURA en letras enormes, allí, sobre una pared. Durante una fracción de segundo el espíritu gira en redondo, presa del pánico. ¡Cómo, en pleno centro de la ciudad se hace publicidad de la cultura! Impensable, inaudito. Luego la razón vuelve por sus fueros. Ahora leemos el cartel; ya no lo percibimos pasivamente. Nos sentimos tranquilizados: se trata simplemente del anuncio de algún abono químico.* ¡Henos aquí frente a una clara deformación intelectual! El espíritu, muy inocentemente, ha

* En francés la palabra *culture* significa cultura y cultivo. *(N. del T.)*

jugado con las palabras. Frente a dos significados ha elegido a la vez el más fácil (hablando en el sentido de *vuestras* preocupaciones personales) y el más improbable (desde el punto de vista social).

Este ejemplo —vivido, lo subrayo— demuestra que el problema de la comunicación no es tan simple como puede parecer en un principio. El cartel que, por definición, debe atraer la atención sobre un producto estrictamente definido, no escapa de tanto en tanto a las distorsiones, desfases y ambigüedades inesperadas. En tales casos hay un deslizamiento de la función informativa unívoca del lenguaje (con lo que puede contener de mayor o menor habilidad en el acondicionamiento psicológico del destinatario) a una función propiamente poética (el enunciado considerado como un fin en sí).

En un momento u otro todos hemos sido víctimas de un fenómeno semejante de pre-percepción. Se admite comúnmente que la interpretación-justificación que proporcionamos de nuestras lecturas erróneas está vinculada con nuestras preocupaciones profundas. Sin duda es cierto en la mayoría de los casos. Pero cuando la mirada distraída recoge el *laiterie-fromagerie* de la fachada de un edificio sustituyéndolo por el inverosímil *literie-fromagerie* * ¿no podemos descubrir, bajo la eventual explicación racional en cuanto a la causa de la sustitución, una especie de vocación del espíritu a lo extraño, una *vacación* del espíritu, una manera de entregarse al *juego?* ¿No podría haber momentos de salto al vacío en que la lengua, escapando por un instante a las coacciones sociales de banalidad y simulación, se pusiera a disfrutar de las palabras a nuestras espaldas? [35]

* *Laiterie-fromagerie* (lechería-quesería); *lait* (leche) pasa a ser en la lectura errónea *lit* (cama), por lo que *literie-fromagerie* daría algo así como «camería-quesería». *(N. del T.)*

35. Se podría evocar también un estado de infancia temporalmente reencontrado: el niño juega, y le gusta, las palabras. Pero no nos imaginamos ya un estado de inocencia idílica. El niño, que oscila entre el *fort* y el *da,* cuyo juego pendular analiza Freud, *se habla* de otra cosa además que del solo placer de las palabras: ha inscrito en ellas la marca del deseo.

Queda por saber en qué condiciones un enunciado puede ser objeto de múltiples lecturas. Entendemos aquí por «lectura» tanto la decodificación del mensaje hablado como del mensaje escrito. O sea, lectura plural, ya se trate de situarnos al nivel de lo que la lengua produce cotidianamente en la calle, el periódico, etc., al nivel de la invención de carácter literario o en el plano de la innovación y de la creatividad.[36]

Toda lengua reposa, en la mayoría de los casos, sobre un principio fundamental de economía: con un mínimo de medios dados, expresar el máximo de información posible. De hecho, una lengua utiliza en sus diferentes grados de articulación un número finito de elementos y/o de procedimientos para generar una cantidad infinita de enunciados. De ese mismo principio de economía se desprende el riesgo de la ambigüedad: siempre es posible que todo el discurso o parte de él sea portador de sentidos divergentes e incluso contradictorios; bien porque el locutor emplea, voluntariamente o no, esquemas estructurales ambiguos, bien porque el destinatario espera otra cosa y reconstruye la proposición enunciada en función de sus propios datos, sus preocupaciones secretas, etc. Puede darse aquí en todo momento el juego de la *semejanza.*[37]

Al nivel de la palabra aislable, la reunión de fonemas en el marco silábico produce la ambigüedad de los homónimos («vasta», «basta»). El encabalgamiento de una sílaba con otra, y luego de una palabra con otra, crea cadenas homonímicas simples: «¿y eso se cometía?» = «¿yeso seco metía?»; o complejas: *la rue Sous-les-Saints,* de la respetable ciudad de Cléry-Saint-André, puede explotar en una serie de proposiciones de tipo dadaísta: *la rue sous l'essaim, l'art rue sous les*

36. *Cf.* Julia Kristeva: «...podremos estudiar nuestra "práctica significante"... no como una estructura ya hecha, sino como una estructuración, como un aparato que produce y transforma sentidos...» (*Problèmes de la structuration du texte,* Cluny, Coloquio de 1968).

37. *Cf.* Roman Jakobson, *Ensayos de lingüística general*: «La ambigüedad es una propiedad intrínseca, inalienable, de todo mensaje centrado sobre sí mismo...».

seins, l'art russe soûle les saintes,* y muchas otras que el lector se entretendrá en imaginar en sus ratos perdidos. Estamos cerca, en este punto, de la charada popular o del divertimento de Victor Hugo, muy conocido, que está elaborado sobre una cadena ambigua completa: *Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime/Galamment de l'arène à la Tour Magne, à Nîmes.*** Jocoso juego, se dirá. Que llega hasta la maquinaria de producción textual de Raymond Roussel...

La ambigüedad puede provenir de la ampliación semántica de una única palabra: lo uno se hace múltiple. En el plano sincrónico, «sentido» puede muy bien corresponder a «percepción» o «juicio» o «sensualidad» o «significación» o «dirección», etc. En el plano diacrónico, «carro», que originalmente significaba «carro de dos ruedas para la guerra o la carrera» y «carruaje campesino», será percibido por la mayoría de los destinatarios como «carruaje blindado», «tanque». Las relaciones entre sincronía y diacronía no son simples: tomemos el dicho popular: «¡para el carro!». El sentido propio, que es una supervivencia, se halla, por así decirlo borrado. El locutor y su destinatario saben o sienten que no puede tratarse ni del carro de nuestros campos ni del carro de combate: la imagen ha creado un nuevo sentido. Por lo tanto, a nivel sintáctico no hay adición pasiva de diversos constituyentes sémicos: la cadena significante produce un *super-sentido,* otro sentido, diferente de la simple suma de sentidos propuestos por cada palabra separada (aunque se haya planteado que esos sentidos estaban inicialmente definidos y detenidos). Lo cuantitativo deja lugar a lo cualitativo. De tal manera, toda locución de carácter metafórico tendrá valor.

* *La rue Sous-les-Saints* (la calle Bajo los Santos) = *la rue sous l'essaim* (la calle bajo el enjambre) = *l'art rue sous les seins* (el arte cocea bajo los senos) = *l'art russe soûle les saintes* (el arte ruso emborracha a las santas). *(N. del T.)*

** *Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime* (Gal, amante de la reina, fue, magnánimo viaje) = *Yalamment de l'arène à la Tour Magne, a Nîmes* (Yalantemente desde la arena a la Torre Mayor, en Nîme). *(N. del E.)*

Imaginemos una mujer risueña, sana, divertida. Nos sería imposible expresar nuestro juicio con la simple expresión «mujer alegre». El sentido tabú muy particular adherido a esta locución hará las veces de pantalla: la paradoja hará que esta expresión sea afectada al mismo tiempo por el signo positivo (en el registro semántico) y por el signo negativo (en el registro moral que hemos recibido). O sea que nos hallaremos frente a un obstáculo que sólo podrá ser superado por medio de un subterfugio: «es una mujer *bastante* alegre» o «qué alegre *estaba* aquella mujer», procedimiento disyuntivo que muestra hasta qué punto consideramos altamente explosiva la asociación de las dos palabras.

Los más diversos sectores de la actividad humana construyen cotidianamente nuevos sintagmas. La psicología nos propone «rivalidad retiniana»; la ordenación del tráfico: «islote direccional»; el urbanismo: «zona pabellonera».* Este último ejemplo presenta, además, la creación de un adjetivo a partir de un sustantivo comúnmente conocido. Es interesante tomar esta palabra «técnica» recientemente inventada y hacerla jugar dentro de la lengua.

En primer lugar, si reemplazo «zona» por un sinónimo: «área», obtengo ya un deslizamiento del sentido, algo más impreciso, que se debe al mismo tiempo a la imprecisión mayor del término en sí, a su empleo más infrecuente, que le confiere una aureola de extrañeza, y a esa difracción fonética que sugiere *ére, air, hère* (era, aire, cervatillo).

Por desplazamiento paradigmático todavía nos resulta posible crear una serie de imágenes:

* A fin de no alterar la intención de los párrafos que siguen ni los juegos de sentido en ellos contenidos, incurrimos en el grave galicismo de traducir *pavillonnaire* (propio de zona residencial o de *pavillons*) por «pabellonero». *(N. del T.)*

círculo paraje ambiente torbellino juego aluviones lluvia etc.	pabellonero/a(s)

Imágenes nuevas que no son definitivamente poéticas en sí mismas, que precisan de un contexto para justificarse, pero que ya sugieren lo poético porque hay creatividad en el sentido de que se utilizan las leyes del lenguaje hasta el punto de ruptura en que podrían ser eventualmente transgredidas, transformadas. También aquí se amplía el campo de la semántica: se *expande* a través de las palabras. En «área pabellonera» percibimos las ondas divergentes creadas por el primer elemento. Pero ¿es el segundo tan inocente como parece? ¿No evoca «pabellonero» tanto al pabellón de la oreja como el de un palacio o el de un navío? El choque de las palabras no sólo produce un borboteo de sentidos que supera el marco restringido de los dos constituyentes aislados, sino que enriquece a cada uno de los constituyentes haciendo de alguna manera que surja en su interior toda una evocación de sentidos ocultos, posibles, cuidadosamente neutralizados por el hábito, por la rutina cotidiana de la lengua, que embota y debilita las palabras.

También la variación por perturbación contextual ha creado lo extraño, incluso lo absurdo; es decir, ese choque que obliga a prestar una atención diferente, a observar o a escuchar de más cerca. Partiendo del vocablo «pabellonero», forjado por constructores y arquitectos, nos hemos permitido soñar un poco. Sin embargo, no todo es tan simple. El lazo no está definitivamente anudado; la imagen no disfruta de una libertad absoluta. No es necesario ningún esfuerzo para recuperarla y fosilizarla en nuestra lengua bajo la forma del cliché que deberemos sufrir. Imaginemos la hermosura de este cartel: «También usted

tiene su POSIBILIDAD PABELLONERA». De lo real a lo imaginario y de lo imaginario a lo real...

Es evidente que la ambigüedad provocada por semejanza y/o contigüidad,[38] tal como la hemos evocado hasta ahora, y en particular la ambigüedad del detalle, se resolverá rápidamente en la mayoría de los casos por medio de la referencia a un contexto dado. La globalidad del texto, más allá del sintagma en sí, interfiere en el sentido, lo modifica, lo orienta: al mismo tiempo amplía sus posibilidades y lo sitúa. La palabra «luna» no se percibirá de la misma manera en un contexto astrológico que en uno poético: cae *bajo el sentido*. Incluso las construcciones verbales «acercarse a», »ir hacia», «conocer» a una mujer, tendrán una connotación totalmente diferente en el registro bíblico y en el uso contemporáneo. Sin embargo, el contexto mismo puede convertirse en una fuente suplementaria de equívocos si consideramos la palabra contexto en su acepción más amplia: no solamente el «entorno» textual propiamente dicho, sino también todo el conjunto de circunstancias psicológicas, históricas, etc. en que se insertan el texto y el sujeto-receptor.[39]

Cuando el poeta negro americano Langston Hughes tituló «Cross» uno de sus poemas, hizo que el contenido mismo de los tres cuartetos produjera, por *feedback* el estallido de esa palabra única en una constelación de sentidos: *cross* es simultáneamente el *cruce* de las razas en que el mestizo se siente rechazado al mismo tiempo por las dos comunidades, la negra y la blanca, el sufrimiento de Cristo sobre la *Cruz* y la cólera. Ejemplo éste en que la ambigüedad profundiza, enriquece. Ese

38. Señalemos de paso la atracción que experimentamos por la organización paronomástica de la cadena hablada, sea al nivel del lapsus o de la construcción de frase satisfactorio, esa necesidad inscrita profundamente en la lengua que preside la estructuración de una cantidad apreciable de nuestros proverbios: el imperioso juego del sonido que convoca al sentido.

39. *Cf.* François Rigolot, que escribe a propósito de Rabelais: «La red sintáctica se conserva así como un marco banal, abierto a todos los posibles; un módulo cuyo valor dependerá de los contextos, un protocolo oratorio polisémico» (*L'Épreuve des langues, Change II*).

monosílabo de uso corriente en la lengua inglesa se nos impone bruscamente bajo un nuevo aspecto: la dureza del choque a nivel semántico nos hace percibir, quizá por primera vez, la brutalidad de sus fonemas. Es la misma palabra y es otra.

Otro ejemplo, muy diferente: *yo* había leído en muchas oportunidades el nombre de Capitán «Bordure» en *Ubu Rey* sin que me produjera ningún efecto particular. En la representación de la obra se produjo, sin embargo, una especie de revelación ¿quizás porque el actor que encarnaba al Padre Ubu ponía suficiente vulgaridad en su forma de decir «Bordure» al dirigirse a ese repugnante personaje? Lo cierto es que ese nombre se me apareció bruscamente como si fuera una palabra-maleta compuesta de *bordel* (burdel) y *ordure* (basura), contenido tanto más incendiario cuanto que se esconde bajo un aspecto anodino. No se trata de saber si Jarry ha buscado este efecto conscientemente o no ni de saber si esta manera de penetrar en la palabra supone una explicación admisible para todos. Lo que interesa es señalar aquí el impacto sentido ante la conjunción de varios efectos contextuales: al nivel de las palabras circundantes en sí mismas, al nivel de la trama dramática y al nivel de la representación.

Sigamos en el teatro, con *Boulevard Durand*, de Salacrou. Aquí la interferencia del sentido revela una ambigüedad contextual, directamente perceptible, de evidente tenor social. Para Jules Durand, sindicalista acusado injustamente de asesinato, «suprimir» a un hombre significa borrarlo de las listas de sindicatos. Para el abogado general y los testigos a sueldo de los armadores, «suprimir» sólo puede querer decir asesinar. La palabra cae en la trampa de su propio juego. Estamos lejos de las piruetas verbales, del virtuosismo gratuito que podría evocar un juego semejante en otras circunstancias: un hombre se juega la vida a una palabra. La maquinaria social juega muy seriamente a la muerte. Algunos psicólogos han llegado a adelantar «que si habláramos una lengua diferente percibiríamos un mundo diferente».[40] En el caso que nos interesa, bastaría, en cierto modo, con invertir la fórmula. Lo que se manifiesta cada vez más claramente a través de los deslizamientos de sentido que se insinúan en torno a esa simple palabra «suprimir», es que dos clases sociales en conflicto, si bien pertenecen al mismo territorio lingüístico, no podrían hablar completamente *la misma lengua*.

Cuando la ambigüedad avanza hasta sus consecuencias extremas lindamos con las múltiples formas posibles del sinsentido: concatenación ilógica a nivel semántico (*fatrasie* de nuestros siglos XIII y XIV, *limerick* anglosajón), «agrupamiento no perteneciente a la lengua de sonidos articulados producidos por los órganos del lenguaje» [41] (*zaoum* de Khlebnikov), producción de palabras nuevas por ajuste/desajuste (palabras-maletas de Lewis Carrol[42] o de Joyce), inmersión del texto en un sistema semiótico diversificado (Maurice Roche), cadena sintáctica utilizada en la trama por ruptura o supresión (E. E. Cummings, Laurence Glass). Todo ello dado a título de ejemplo, y no con carácter limitativo. Por otra parte, es evidente que esas construcciones sintácticamente desviadas nunca se encuentran, por así decirlo, en estado puro, sino que se interfieren más o menos las unas a las otras. También tienen en común el hecho de que siempre mantienen un mínimo de referencia a la gramaticalidad de la lengua utilizada en la vida corriente, aunque no sea más que para preservar un canal de comunicación en el que pueda internarse el lector/decodificador.

Además, hay que llegar a un acuerdo acerca de las palabras sin sentido: el análisis de la estructura profunda del sinsentido nos revela en la mayoría de los casos que en realidad hay una pantalla de sentido porque las posibilidades de interpretación son demasiado numerosas e incluso porque es imposible establecer una lista finita de sus constituyentes sémicos. El sinsen-

40. Crafts, Schneirla, Robinson, Gilbert, *Recent experiments in Psychology*.

41. Definición del «transmental» dada por Ossipu Brik, *Sur Khlebnikov*.

42. «Sostengo, por el contrario, que todo escritor tiene el completo derecho de atribuir el sentido que quiera a cada palabra o a toda expresión que desee emplear.» (Lewis Carroll, *Logique sans peine*).

tido existe, pues, en la práctica, sólo en relación con un sentido oculto o, más exactamente aún, una pluralidad de sentidos ocultos.

No se trata en absoluto de inferir de todo lo dicho que la interferencia del sentido es lo más importante en la lengua. Pero, por otra parte ¿acaso no es la solución más fácil asignar al lenguaje el camino real de la comunicación transparente, pura y sin mácula, y remitir así todo fallo de su funcionamiento a una periferia de inhibición social, admitiendo de labios para fuera que hay muchos chirridos en la máquina, pero que a lo sumo se presentan en las elucubraciones marginales de un puñado de escritores de vanguardia y... en el discurso dendrítico del esquizofrénico? [43]

La noción de complejidad se admite en literatura desde hace mucho tiempo. Parece obvio que obras como *Le Roman de la Rose, La Divina Comedia, La Reina de las Hadas* o *El viaje del Peregrino* [44] reposan sobre un sabio juego de alegorías, es decir, una proliferación de sentidos. Proliferación que supone una relación dialéctica constante entre un esclarecimiento súbitamente aplicado sobre el núcleo significante de las palabras y un oscurecimiento. Por otra parte, es de buen tono alabar la riqueza del registro shakesperiano tanto a nivel psicológico como dramático. Ahora bien, semejante complejidad de «situación» no puede existir sin una complejidad equivalente de la lengua: 1) sobre el plano del discurso más inmediatamente perceptible (enunciado que nos *informa* a través de medios tan tortuosos como la ironía, el sobrentendido, el silencio reticente, el menor matiz de entonación, la repetición de carácter obsesivo, el juego de palabras erudito o libertino, la alusión política, el paso de la prosa a la poesía o al canto y a la inversa, así como a través de la estrategia de tropos tradicionalmente reconocidos); 2) sobre el plano del sentido subyacente producido a partir de las

43. *Cf.* Antonin Artaud, *Théâtre et son double,* Gallimard, París. 1938. «La psicología occidental se expresa en el diálogo; y la obsesión por la palabra clara y que lo diga todo acaba en el desecamiento de las palabras.»

44. Spenser, *The Faerie Queene;* Bunyan, *The Pilgrim's Progress.*

relaciones formales privilegiadas que se han establecido entre las unidades lingüísticas de base (fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas); 3) sobre el plano de las relaciones que se instauran en contrapunto entre los dos haces de sentidos que se desprenden de 1 y 2.

No, «el lenguaje nunca es inocente».[45] Toma partido en la organización de lo real. Con Maiakovski, por ejemplo: «Reaccionar ante toda tarea que nos proponga el tiempo presente; a este efecto es necesario: a) entregarse a un trabajo sobre el vocabulario (creación de neologismos, orquestación de sonoridades, etc.); (...) c) revolucionar la sintaxis...; d) renovar la semántica de las palabras y de sus combinaciones; (...) f) valorar el poder "llamativo" de la palabra».[46] Y hasta en la *utilización*: «Las coacciones de una lengua trabajan la organización textual a espaldas del autor reconocido del texto».[47]

Una vez planteada y reconocida esta complejidad, subsiste una pregunta: ¿para qué analizar un texto? Las respuestas serían: trabajo universitario estéril; imposibilidad de un conocimiento exacto; este análisis no puede producir, en el mejor de los casos, más que un metatexto, etc. Es inútil negarlo: la aproximación a un texto, aún por los medios más recientes de la lingüística y del psicoanálisis conjugados, no puede dar cuenta de él *totalmente*. ¿Pero qué ciencia, ni la más antigua, ni la más experimentada, ha pretendido nunca agotar su objeto? El análisis será incompleto. Sea. Queda planteado el problema de su necesidad.

Estamos en vías de descubrir que el lenguaje es quizá la herramienta más formidable de que disponemos en el proceso social de transformación de la naturaleza. Lo que significa que también lo es en el proceso de nuestra propia transformación. El conocimiento de la sociedad y de la naturaleza misma

45. «... las palabras tienen una seguida memoria que se prolonga misteriosamente en medio de significaciones nuevas» (Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture,* Éd. du Seuil, París, 1953.

46. Maiakovski, *Carta sobre el futurismo,* 1922.

47. Jean Joseph Goux, a propósito de *La Dissémination* de Jacques Derrida, en *Les Lettres Françaises,* 17 de octubre de 1972.

pasa por el conocimiento de esta herramienta. Dominar el lenguaje es iluminar las fuerzas ciegas, ocultas, que nos asaltan. Es reconocer la polinización del sentido no por el placer perverso de extraviarse en sus laberintos, sino para hacer en él un poco más de claridad.[48] No nos dejemos encerrar por las palabras. Rechacemos la reificación de las palabras extranjeras, dominantes. Sería, por ejemplo, una forma de que el simple ciudadano accediera a un grado mayor de conciencia y lucidez, aunque sólo fuera al abrir su periódico: saber, en definitiva, leer *entre* líneas.

CLAUDE HELD

IX

AUDIO-VISUAL, LECTURA... Y PEDAGOGIA

¡No saben escuchar! ¡No tienen imaginación! ¡Todo por culpa de la televisión! ¡No leen! ¡Y también por culpa de la televisión! Si prestáramos atención a la mayoría de los docentes muchos de los males que sufren los alumnos en clase se curarían, o al menos se aliviarían, si los niños no mirasen la televisión. La televisión existe. Son muy escasas las familias que no poseen un receptor de televisión; algunas tienen dos: uno para los adultos y otro para los niños. Los hechos están a la vista. Actualmente Francia cuenta con tantos televisores como niños escolarizados.

No se trata, pues, en el caso del docente, de hacer abstracción de este fenómeno, sino por el contrario, de tenerlo en cuenta. Cuando un docente dice: «los alumnos no leen, y es

48. El lector no puede ni debe ser pasivo. Hubert Juin le *devuelve* a su lugar: «¿Cuál es la función de la escritura, sino la de cubrir un vacío, la de colmar una ausencia? Pero el vacío no se cubre, la ausencia no se colma, y es justamente este hecho el que multiplica los sentidos del «texto» y asegura la vocación *creadora* del lector. («Lectures de Raymond Jean», en *La Quinzaine Littéraire,* 16 de julio de 1974).

por culpa de la televisión», debemos interrogarnos y tratar de explicar esa afirmación. ¿Se siente el docente en competencia con la televisión en su propio trabajo? Si interrogamos a los alumnos, si miramos cómo viven nuestros propios hijos, ellos nos proporcionan un principio de respuesta. «¡Es más fácil mirar la tele que leer!». ¿Cuál es, en efecto, nuestra actitud frente a la televisión, y *con qué televisión contamos?*

Es claro que, mientras tengamos que vérnoslas con una televisión exclusivamente nacional, tendremos programas que tendrán como objetivo lograr la mayor cantidad de espectadores (al menos a las horas de gran audiencia, y por consiguiente a las horas en que los niños la miran). Los programas de la actual televisión están destinados tanto al médico rural de los Vosgos, como al faquír marsellés. Pretenden ser universales; y en virtud de esa pretensión la televisión francesa compra y difunde bajo forma de «series» quilómetros de película que provienen de los Estados Unidos. O sea que frecuentemente recibimos en nuestras pequeñas pantallas clichés, tarjetas postales, situaciones estereotipadas que todo el mundo, sea quien sea y no importa en qué lugar de Francia, puede reconocer. La actitud de los espectadores y de los niños frente a la televisión, en particular, es pasiva. La televisión, tal como se utiliza actualmente, pide en general muy poco esfuerzo. Exige que se la vea, pero no que se la mire. No solicita la participación del espectador sino como testigo de una acción acabada. A propósito de ello hablamos del hechizo de la televisión, de su poder, que los Poderes saben utilizar demasiado bien.

Deberían coexistir dos sistemas de televisión: una televisión nacional y una televisión personalizada. Esta, concebida en un medio restringido y para ese medio, establecería una comunicación directa entre los creadores y el público, que podría tener acceso a los estudios y participar en las realizaciones. La televisión se desmitificaría entonces con la condición de que la escuela participara en la educación de ese espectador productor adulto. Pero aun cuando dispusiéramos de esos dos circuitos de televisión, éstos *no podrían reemplazar al libro*: nuestros ojos pueden registrar por medio de la lectura de signos escritos

un volumen de mensajes mucho más importante cuantitativamente de lo que pueden hacerlo «nuestros oídos» durante el mismo tiempo. Es más, la televisión nos propone cierto «volumen» de conocimientos, en general lo suficientemente reducidos como para poder ser recibidos por todo el mundo. La televisión no permite aún el almacenaje de informaciones (el magnetoscopio está todavía en sus primeros balbuceos). La televisión difunde, pues, cierta cantidad de informaciones que no podrían asimilarse al conocimiento de tal o cual problema. Actualmente sólo el libro, por su adaptación al público, por la flexibilidad de su utilización, permite respetar el ritmo de adquisición de los conocimientos, permite a cada lector elaborar su saber. La televisión nos impone un saber a razón de 25 imágenes por segundo.

Si consideramos a la lectura como un resorte que tiene por fin la apropiación por parte del niño y para él de un cuento, nuestro joven lector deberá realizar un esfuerzo. Su «sed de conocer» deberá ser lo suficientemente grande como para que se obstine en descifrar, en analizar, en comprender y hacer vivir en su imaginación lo que el papel le transmite. «La lectura no constituye para el niño un placer a priori», ¡he oído decir a muchos educadores! La lectura necesita, desde luego, un compromiso y la actividad del niño. No conozco niño que no ame la actividad. Conozco a muchos alumnos a quienes no hemos sabido proporcionar la alegría de convertirse en lectores, esa alegría que permite al niño llegar a ser, en la medida de su propio ritmo, único destinatario y único detentador del mensaje que él ha decodificado.[49] Ello es, al menos, lo que puede hacerle creer en el libro. Es en ese momento cuando se implanta una connivencia, una amistad entre el libro y el niño.

49. *Cf.* Gérard Boughourlian, *L'Audio-visuel pour une pédagogie de la réussite*, colección «Pratique Pédagogique», Armand Colin, París, 1974, p. 21: «Gulliver o cómo se accede al gusto por la lectura».

La escuela y la lectura

Con demasiada frecuencia la escuela considera que ha cumplido su misión en el campo de la lectura limitándose al indispensable aprendizaje de la decodificación en el curso preparatorio, que se prosigue en el curso elemental. Pero quien dice decodificación no siempre dice comprensión del texto. Para lo que a las demás clases se refiere, la lectura es muchas veces enfocada bajo el aspecto de «control». Pero ¿qué clase de control? Cuántas veces he asistido a esas interminables sesiones de lectura en las que todos los alumnos están obligados a seguir con la vista el ritmo de uno de sus compañeros que lee en voz alta un texto que habrá de releerse cinco y hasta seis veces... hasta que cada alumno haya «leído» su parágrafo. Todos los alumnos deben estar listos para intervenir; es decir, para leer a su vez en voz alta. ¡Cuidado aquél o aquélla que «no sigan»! Me parece evidente que tales ejercicios de lectura no sólo son inútiles, sino que son, por el aburrimiento que procuran a los alumnos, un verdadero obstáculo puesto al «deseo de leer». En descargo de los docentes me corresponde decir que una formación verdadera de todos los maestros evitaría tales prácticas, todavía tan difundidas. Siempre en su descargo, me corresponde también apelar a los autores de manuales y libros para niños. ¿Cuántos libros tienen un contenido que tenga relación con el entorno cotidano y las exigencias de los niños que viven mucho más en medios urbanos e industrializados que en un medio campestre pseudo-romántico? ¿No es posible escribir y describir los medios de vida y las situaciones reales que conducen a los niños a conocer mejor su propio medio de vida, lo que eventualmente podría conducirles a actuar sobre él? ¿Cuántos libros permiten SABER a los niños? ¿Qué se hace para que los niños, actualmente, concedan tan poco interés a la ciencia en Francia? Son muy escasos los textos que se consagran en los libros de clase a los problemas científicos y humanos. ¡Y sin embargo vivimos en la época de los trasplantes cardíacos y de los viajes interplanetarios! Si la escuela ignora estos problemas y los deja en manos de la tele-

visión, la escuela se convierte en una escuela paralela a la realidad. Pero en la práctica la escuela puede hacer mucho para establecer una relación entre el audio-visual y la lectura de manera que esos dos campos se beneficien de su gestión.

Un ejemplo vivido en un curso elemental[50]

Veremos cómo una aproximación a la lengua cinematográfica por medio de la historieta condujo a los niños a escribir y les impulsó a leer. Un año la tradicional caja de textos libres se mantuvo invariablemente vacía. Los libros de la biblioteca eran retirados a menudo pero se abandonaban rápidamente. Por el contrario, las carteras rebosaban de libros ilustrados. Decidí extraer provecho de la situación. Las historietas utilizan, junto a la lengua escrita de los pies la ilustración, una lengua esencialmente oral (en los bocadillos) que los niños dominan mal pero que emplean más naturalmente que la primera. He aquí cómo se desarrolló el trabajo:

1.° Cada niño recibe un sobre con una docena de imágenes recortadas de un álbum ilustrado y pegadas sobre cartones (se habían quitado los bocadillos). El niño puede fijarlas con clips sobre una banda de papel en el orden que elija. Ello le obliga a estructurar su pensamiento para crear un relato lógico. El hecho de utilizar clips y no de pegar las imágenes permite a los niños desplazarlas fácilmente, incluso reutilizar algunas de ellas en otra creación. Es interesante que un mismo equipo tenga varias veces la misma serie de imágenes para permitir que los alumnos se ayuden y confronten sus trabajos.

Con el fin de hacernos entender sus relatos los niños son invitados a escribir (a lápiz) los bocadillos, así como las leyendas, para situar su historia en el espacio, en el tiempo, y terminarla. Es entonces cuando interviene el libro. Los bocadillos contienen una lengua oral, como hemos dicho; pero para escribir

50. Por Hélène Boughourlian, maestra, 75020, París.

los pocos pies el libro nos dará ejemplos de formas sintácticas propias de la lengua escrita. Ayudo a los niños a ortografiar su texto pero ellos verifican por sí mismos la ortografía de las palabras que usan en el diccionario. (El trabajo acabado debe ser legible para ser comprendido por los compañeros lectores de la historieta.) Los niños han comprendido entonces una de las funciones esenciales del mensaje escrito: ser leído y, por lo tanto, comunicar. Debemos señalar que en general los textos inventados por los niños están mejor provistos, son más ricos y llevan menos onomatopeyas que los bocadillos de las historietas originales.

2.° Cuando los niños han hecho varios trabajos de este tipo, tras la observación y el reexamen, han podido adquirir y dominar cierta cantidad de símbolos del código de la historieta: signos gráficos para el pensamiento, la velocidad, el ruido, onomatopeyas, estudio de encuadres. Los alumnos establecen comparaciones con la televisión (primer plano, plano tomado desde arriba...). Incluso elaboran un diccionario de la historieta. Más tarde los alumnos dibujarán ellos mismos las imágenes de su historieta utilizando sus nuevos conocimientos. Pero carecen de la idea de sinopsis. Es entonces cuando el libro de la biblioteca viene a inspirar a los alumnos para las tramas de su relato.

A fin de año decidimos realizar todos juntos un espectáculo sobre diagrafía[51] para una difusión colectiva entre los demás alumnos de la escuela. Como ya no se trata de escribir bocadillos (por ser reducida la superficie de papel: 4 cm × 4 cm), será necesario hacer un montaje sonorizado. Para ello se realizará un escenario adaptando un relato elegido colectivamente. Con mucha frecuencia adaptaremos cuentos que hemos debido leer anteriormente. Ese trabajo ha abierto un poco más el camino de la lectura a partir de la historieta y hasta el espectáculo audio-visual.

51. Cuadrado de papel de calcar montado a modo de diapositiva, vendido bajo el nombre de Ektagraphic por Kodak, sobre el que se puede dibujar y destinado a ser proyectado sobre pantalla.

Un ejemplo vivido con adolescentes [52]

Una clase CPA. Alumnos de quince años calificados como «manuales» en relación a sus compañeros «intelectuales» de tercero. Adolescentes de la línea III a quienes se ha dado una enseñanza de tercera categoría. La escuela, el medio familiar y social no han alentado a esos jóvenes para la lectura. Sin duda pasan horas ante la pantalla del televisor: siguen las emisiones deportivas, los folletines, las series americanas... pero no miran las emisiones de información o las dramáticas. Son curiosos y quieren saber «cómo se fabrica una emisión de televisión».

¿Cómo conocer mejor el mecanismo de los medios de comunicación de masas que desmontándolos, o más bien, fabricando por sí mismos sus propias emisiones? No poseemos en ese CES circuito de televisión portátil, pero podemos disponer de magnetófonos: fabricaremos un diario hablado. No hemos tenido ocasión aquí de describir la trayectoria que han seguido los alumnos.[53] Lo cierto es que no podíamos concebir un diario hablado sin informaciones: éstas figuran en los diarios de la mañana y los alumnos las traerán. El diario hablado se difundirá en las demás clases del establecimiento a las 11; estamos en las mismas condiciones que en la radio: nuestros oyentes, conectados con la clase por medio de altavoces, no esperan.

¡No podemos difundir un galimatías cualquiera! ¿Por qué nos tomarían? ¡Y queremos ver leer a esos jóvenes! Leer con la vista primero y luego, en el seno de un equipo, intentar poco a poco adaptar, resumir un artículo, que se insertará en el diario hablado, cuya trama se habrá construido al principio de la tarde, tras una «reunión de prensa» para distribuir y repartir los titulares. Tendremos también debates sobre los temas de fondo: la huelga, el aborto, los transportes colectivos, el racismo... Esos foros no son discusiones de salón en que los

52. Por Gérard Boughourlian.
53. Ver, en nuestro libro *L'Audio-visuel pour une pédagogie de la réussite, op. cit.*, un ejemplo detallado en clase de sexto III, p. 15.

jóvenes charlan en base a las pocas ideas que tienen. Aquí cada equipo habrá trabajado previamente en un informe de prensa elaborado según la categoría del acontecimiento. Las ideas serán más ricas apoyadas por cifras y ejemplos precisos. Dejo al lector la tarea de imaginar un debate sobre la inmigración cuando se confronten las ideas y testimonios extraídos de *Le Parisien* o de *L'Aurore* y *L'Humanité*.

¿Hemos plagiado a la televisión? Eso no tiene ninguna importancia. Lo cierto es que los alumnos han crecido, han madurado y... la lectura tuvo mucho que ver en ello.

Televisión y lectura no son competitivos. Son complementarios y necesarios para el conocimiento de las realidades de un mundo en rápida transformación. La televisión nos informa inmediatamente; el libro profundiza más tarde los conocimientos. La televisión, tanto como el libro, es una herramienta de comunicación y de creación. Sobre diferentes bases utilizan lenguas diferentes. A la escuela le toca contribuir a dar a todos los niños el gusto de leer y de mirar la televisión con mirada crítica.[54]

GÉRARD BOUGHOURLIAN

54. En el Cuaderno GFEN, *Les Contenus de l'enseignement et l'échec scolaire*, Josette Sultan (INRDP) deplora en estos términos el analfabetismo en materia de audio-visual: «Los *mass-media* también forman parte del universo cultural del niño, pero el dominio de su lenguaje está totalmente eliminado de la escuela. La escuela impone una especie de dique a lo que constituye uno de los medios de vida del niño, al igual que el medio natural. El niño es reorientado hacia su soledad ante la presión ideológica que se ejerce por medio de esos *media*. Podríamos suponer que todos los niños que están situados ante el mismo fenómeno cultural, la televisión por ejemplo, viven una especie de igualación de su cultura. Esto es una gran mentira. La imagen no transmite en ningún caso la realidad sino que es una representación de aquélla, es un lenguaje extremadamente elaborado y existe frente a él un fenómeno de verdadero analfabetismo. Ahora bien, la escuela apenas es todavía consciente de ese fenómeno; utiliza los medios audiovisuales sobre todo para ejercer una función de herramienta y no como fenómeno cultural poderoso que existe fuera de la escuela. Hay en ello algo muy importante que examinar desde el punto de vista de la democratización».

CAPITULO V

Medios estimulantes para la lectura

Documento

LISA Y SU MADRE: UN DIALOGO MADRE-HIJA [1]

Lisa es una niñita de cuatro años; la madre pertenece a la «clase media».[2] (Lisa está sentada en una mecedora y muestra un libro a su madre.)

L. : (sosteniendo el libro): Aquí está mi gato.
M. : (inclinándose para mirar): ¿Dónde está el gato?
L. : En un árbol. No quiere bajar para cenar. Papá gato no está en casa.
M. : ¿No está en casa?
L. : No. Está subido a un árbol... ¡oh, mi dedo del pie! (Se coge el pie.
M. : ¿Qué le ha pasado a tu dedo del pie? ¿Te lo has pisado con la silla?
L. : No, lo he doblado (examina su dedo del pie).
M. : (frotando el pie de Lisa): ¿Ahora está mejor?
L. : (encontrando otra imagen en su libro): Sí. Mira el hombre. Escribe en la cosa.
M. : Es una máquina de escribir. Escribe en una máquina de escribir.
L. : (balanceándose): Mira la barrera. No puede pasar por encima.
M. : No, la barrera es demasiado alta.
L. : Un canguro podría saltar por encima de la barrera. Mira cómo salto yo (salta dos veces y ríe).
M. : (ríe): Serías un buen canguro.
L. : (vuelve a su silla, mira el libro en silencio durante algunos segundos): Mira a los chicos. Juegan. Tengo calor (deja el libro en el suelo).
M. : Pon el libro a un lado si has acabado de leer.
L. : ¿Aquí? (atraviesa la habitación y muestra la biblioteca).
M. : Sí (indicando), ponlo en el estante del medio.
L. : ¿Este? (toca el estante del medio).
M. : Ese. Eres una niñita buena. Ven a darme un beso.

1. Extraído de Marc Richelle, *L'Acquisition du langage,* Éditions Charles Dessart, Bruselas, 1972, pp. 91-92.
2. La escena ha sido recogida en los Estados Unidos.

L. : (ríe y corre hacia su madre, salta sobre el diván y la abraza; la madre coge a L. en sus brazos y la abraza).
M. : Tienes calor. Iremos a nadar a la piscina después de almorzar.
L. : (se escapa cantando hacia el recibidor): Vamos a nadar, vamos a nadar, vamos a nadar.

I

COMO ADQUIEREN EL GUSTO POR LA LECTURA LOS NIÑOS DEL «RENOUVEAU» [3]

Así como todo nacimiento tiene lugar gracias a un encuentro, lo mismo ocurre con el gusto de leer.

Nadia encontró, un día que estaba aburrida, un cubo de basura en el que su padre había tirado novelas policíacas. Hojeó algunas páginas, y se puso a leer. No comprendía todo lo que leía, pero las líneas que recorrían sus ojos tenían el sabor de la fruta prohibida. Tenía siete años, y si bien poco después leyó «libros de biblioteca» (y en especial los que describían el circo y su torbellino), había conservado su preferencia por ciertas novelas e historietas que «daban miedo». Ese miedo y la curiosidad le permitían encarnarse desde las primeras páginas.

«Para que no te coma la bruja tienes que cerrar los ojos» decía por las noches el tío de *Natalia*. Ella, enmudecida por una fuerte emoción, no ha podido evitar buscar las historias que trataran de brujas, de fantasmas, y eso la atrajo en *Las Aventuras del Dr. Justicia.*

Thierry, a quien las aventuras del *Lapin Croque-Choux* habían vuelto curioso, se sintió intrigado por las imágenes que relataban la historia dulce y amarga a la vez de *La Sirenita,* y fue así cómo, tras haber pedido que le contaran el cuento de Andersen, leyó las primeras páginas de la obra.

3. El «Renouveau», 1, avenida Marchand, 95160 Motmorency, es una casa de niños inadaptados fundada por el P. Henri Wallon en 1945 y dirigida desde esa fecha por la señora Claude François-Unger.

Philippe gustaba también de las ilustraciones que acompañaban a los oscuros jeroglíficos de las historietas. Como *Christian,* pasó por el trampolín del dibujo antes de hundirse en el mundo de la escritura. Encontró difícil el aprendizaje de los signos, pero la *heroica cabalgata de cualquier vaquero* era más poderosa que cualquier pereza.

Por su parte, *María Luisa* no disfrutaba con las imágenes. Incluso se aburría. Hasta tal punto que cuando, a pesar de los insulsos álbumes coloreados, manchaba de pintura una pila de ropa blanca, su nodriza se adelantó a enseñarle a leer para «desaburrirla». Ahora María Luisa devora *Un perro entre los leones* para comenzar, ya que era lo que tenía más a mano. El aburrimiento había sido motor. En lo sucesivo la lectura «le ocupaba» del mismo modo que los estudiantes satisfechos ocupan sus aulas para obtener el famoso «óptimo».

Miedo, curiosidad, aburrimiento estaban en los orígenes... Pero al principio, estaba también la «simplicidad». Eso es lo que explica el caso de *Sergio* que empezó a leer a través del personaje de Babar que, para él, era «simple» y «extraño». La simplicidad residía sin duda en el hecho de que el mencionado Babar tenía una esposa celeste, un ángel guardián con aspecto de vieja dama y pequeños hijos enormes. Actualmente Sergio lee *Las Aventuras del Comandante Cousteau,* relatos «simples» si los hay en el mundo del descubrimiento.

También simplicidad de la forma: «¡Cuando era pequeña, precisa *Mimi* (que todavía es muy pequeña) me gustaban los libros o muy pequeños o muy grandes...! Podríamos pensar: en lo que toca al nacimiento, no hay justo medio: sólo un deseo proteiforme engendra el «gusto por la lectura»; la inteligencia progresiva de los jeroglíficos humanos.

¿Qué páginas, vueltas por nosotros o para nosotros, en cualquier momento de nuestra infancia o de nuestra adolescencia, sean ilustradas o se remitan únicamente a la escritura, no dejan una huella indeleble en nosotros?

Cuando los niños de nuestra casa han reflexionado acerca de los libros de que se ha impregnado su memoria, ya nutrida por la vida del «establecimiento», no todos han recordado los

un cuentecito para un niño que conocía. Pidió a un muchacho mayor consejos para la formulación y guardó hasta ahora esta paginita, en la que el «aduanero Rousseau» se hubiera encontrado con Gauguin:

Es una isla maravillosa de nombre cantarín impregnado de poesía, allá abajo, del otro lado de la tierra, perdida en el inmenso Océano Pacífico: Tahití. Es adorada por los dioses y también por una adolescente de diecisiete años que vive en ella. Vivía feliz; su choza estaba construida entre las palmeras y los cocoteros y el mar se hallaba a cien metros de ella. Durante el día se ocupaba de su hermanito. Todo el mundo la quería, hasta los animales venían a saludarla. Su cutis mate, sus ojos marrones, sus cabellos rubios, representaban al sol en todo su esplendor. Un día en que había salido a vagabundear, entre la naturaleza, se levantó viento bruscamente y sus rápidas ráfagas sacudían de manera inquietante las copas erizadas de los cocoteros de la playa. Ella sintió miedo y se adormeció en una inmensa gruta. Durante ese tiempo hubo un pequeño temblor de tierra y los árboles fueron arrancados de raíz. La fisura provocada por el temblor de tierra había separado a la joven de su casa. Dormía a pierna suelta cuando, poco a poco, sintió una presencia; se despertó y vio ante sí a un inmenso dragón. Su cuerpo desmesuradamente largo no podía inspirar sino temor en esta joven y frágil criatura. Sin embargo —cosa extraña— el dragón habló con una voz misteriosa y serena. El espanto que inmovilizaba a Martine se transformó en una inmensa confianza a los primeros acentos de su voz: «Niña, te sorprendo en mi refugio. Vienes a poner fin a mi larga y penosa soledad. Pero sé de tu corazón franco y no puedo privarte de la alegría de volver a ver a los tuyos». «Amigo (le dijo ella interrumpiéndole), no sabía que tus semejantes fueran tan comprensivos.» El dragón le dijo: «Los hombres han hecho monstruos en sus viejas leyendas. Pero para qué te digo todo esto. Sígueme, conozco un pasaje donde podrás respirar aire puro. Pero antes olvida que te ha hablado un dragón. Pero recuerda siempre que soy tu amigo». A la salida se separó de ella y se alejó tristemente para volver a hundirse en las tinieblas de su difícil soledad. ¡Pero sabía que había una

amistad profunda entre esta joven y frágil criatura y ese temible monstruo que, a fin de cuentas, no era tan temible!

Pero las islas risueñas donde los monstruos de corazón de oro esperan la fisura salvadora no son las únicas donde crece el deseo de leer: cuando se está en el «Renouveau», la vida ya ha golpeado a los catorce o quince años. Por tanto hay que saber qué hay detrás de cada impulso hacia la lectura; hay que encontrarlo, ya se trate de una protección más «elaborada», de la mano de un educador o de la Sra. François. *Joëlle* acaba de leer *L'Astragale,* de A. Sarrazin, ofrecido por un educador que no le había dicho si había leído —y cómo— ese relato. A ella le gustó «enormemente» esta historia porque «el autor no tiene vergüenza» (¿qué quieres decir? Una especie de miedo a decirlo todo) de su historia y hace que los demás saquen provecho de ella, aunque su vida no sea en principio ejemplar. «He leído, dice, *La Petit Canard* de Jacques Laurent.» Es la historia de dos adolescentes que se aman, pero hay más romanticismo y ensueños que realismo: «Los héroes siempre están de acuerdo y eso es imposible en la vida de una pareja. «*Joëlle* y otras chicas de su edad han leído *La gloire de mon père* y *La guerra de los botones,* ambas muy aconsejadas y apreciadas; una a causa de la nostalgia, la otra a causa de la frescura con que tanto bien hace recrearse, en especial a esta edad.

A los quince años, cuando se es mujer, no se desdeñan los pocos *Nous Deux* o *Confidences* que hay por las mesas, comprados a la salida de los cursos. *Joëlle, Muriel,* no gustan demasiado de referirse a esos textos, porque los consideran más para «distracción». Sin embargo, a Joëlle le gustan algunas fotonovelas porque se aproximan a «la realidad», porque «una puede ponerse fácilmente en el lugar de las heroínas» y porque a veces aparece una historia como «la de la joven a la que un muchacho abandona por estar mal vestida». *Yasmine,* dieciocho años, ha hecho, por otra parte, un *pastiche* literario, así como una crítica de las fotonovelas. Encuentra que esta «prensa del corazón» no está muy lejos de la hábil misoginia de un Guy Des Cars, y, sin embargo, *Angelina* las lee, cuando tiene

tiempo, «con cierto placer». *Brigitte,* que tiene la misma edad, dice que le gusta encontrar en los libros el «clima de un aula»: lee *Réquiem pour une écolière,* aconsejada, como en el caso de muchos otros libros descubiertos este año, por un educador. *Brigitte* se sintió cautivada por el *Réquiem* (T. S. Ross) porque trataba el mismo tema que *Les Risques du métier,* sin que por ello disminuyera su interés. Cuando tuvo que presentar su exposición, leyó algunos libros sobre la droga: *L'Herbe bleue, J'etais un drogué,* libros que también fueron leídos por algunos otros integrantes del grupo porque «uno quisiera saber de dónde vienen y cómo reducir» «semejantes desesperaciones». *Brigitte,* que este año ha sentido el gusto por la lectura «a causa de la soledad», que experimenta con intensidad, optó voluntariamente por «fragmentos escogidos» (Lagarde y Michard) a causa de su brevedad, su presentación y del pequeño universo que constiuyen de una vez, sin que sea necesario haber atravesado la obra completa. Finalmente, también ha querido conocer *Libres enfants de Summerhill* porque lo leían los mayores. Ha encontrado que, en ciertos aspectos, lo representado se asemejaba al «Renouveau» (la manera de concebir la «libertad»), pero dice también que todavía busca en los libros lo que está relacionado con la «soledad»; así, *Solitude d'enfant,* de Sabatier, que se refiere al huérfano que encuentra a quienes le enseñan las quemaduras de la vida.

Véronique, Corinne, Florence, Muriel, casi todo el grupo de jovencitas hojea las revistas desde donde les sonríen el cantante o la cantante cuyos ritmos sincopados e insulsos tararean mientras esperan conocer y descubrir esas realidades: todo lo que en ellas es provisional encuentra allí su realización sin lugar a dudas. Sin embargo, a *Verónica* le gusta leer e interesarse por las historias de los demás: lee algunos «Condesa de Ségur», regalo de las preceptoras, *El viejo y el mar* porque «está bien amar hasta ese punto algo que pertenece a la naturaleza». Recientemente ha descubierto que se podía trasponer una novela, al leer «un libro sobre un ciego» y ver luego por televisión la película correspondiente. Ha preferido ver a los personajes sobre la pantalla porque la distancia necesaria para

la reconstrucción imaginaria era más breve y menos fatigosa. Y además, para saber qué leer cuando nadie le ha dicho nada, consulta los resúmenes y escoge una línea al azar para confirmar su elección. También lo hace así *Caroline,* «que comienza, pero no termina». Sea *Jacquou le croquant,* o *L'Herbe bleu,* le es difícil llegar al final y además tiene la impresión de que ya lo conoce. «Y además me gusta entrar en seguida en el tema, no andarme con rodeos... También leo historias de animales, de la tierra. Mi "profe" de francés me ha dado para leer *El fenómeno hippie* y esta vez tengo muchas ganas de llegar al final.» *Catherine,* en su grupo, no desdeña los «San Antonio». *Les Doigts dans le nez* no le causan miedo y descargan su tempestuosa personalidad, que de tanto en tanto se impregna de Cauchemar, revista suave de terror que leen algunos muchachos de su edad. *Moby Dick,* que le fue ofrecida por Mme. François, la ha conmovido, aunque en realidad la ballena sea un cachalote, y ella relee pasajes de la obra.

C., una niña del mismo grupo, se emparenta con los muchachos de quince años en la lectura de algunas policíacas: mucho «Agatha Christie» el año pasado y, recientemente, *La Mort n'est pas un fin* (libro cuya cubierta barata la ha hundido en los abismos del Egipto tamizado a la inglesa). Entre los muchachos circulan algunos ejemplares de la serie «Fleuve Noir» y se manifiesta un gusto por la intriga, por lo extraordinario y por lo ficticio con apariencia científica. *Mahmoud* conserva un ardiente recuerdo de tres «Julio Verne» pero no desdeña ni *Télé 7 jours* ni los catálogos de pintores, por los retratos. *Felipe* (quince años) traga «Sir Arthur Conan Doyle» con hambre de intrigas sabiamente construidas. En la misma línea, no le disgustan los «Arsène Lupin»; todo lo que permite «teorías de investigación», la deducción, las series de anticipación 10/18, le son familiares, así como las traducciones de Poe y de Hitchcock. Pero su corazón se conmueve al encontrar el nenúfar en el pecho de *Chloé* y al descubrir el piano cocktail de *L'Écume des jours. Christian* (catorce años) y los demás absorben las historietas porque es fácil, como todos saben, mientras esperan que «eso» (el gusto, el sabor) llegue: «Ah, sí, me

gustan mucho los poemas de Francis Blanche que he encontrado en casa de M., el profesor. Y luego los libros sobre pintura. Pero prefiero que me cuenten un libro, la vida de alguien, por ejemplo». Como ha escrito poemas se sorprendió mucho al constatar que Fred había escrito un poema a los once años (en la promoción anterior del «Renoveau»). «Pero por lo general necesito la letra grande», agrega.

Jean-Marc (doce años) tiene francamente horror por las novelas de amor. Le interesan la ficción y la naturaleza. A veces la poesía: «Hasta Victor Hugo, aunque es difícil». *Richard* (doce años) afirma haber leído, cuando era «muy pequeño», *La Gloire de mon père.* Los que siguen tienen nombre: *La aventura del Poseidón* (leído cuando estaba en su casa) y *La guerra de los botones. Jean Marc* (dieciséis años), además del diario *Liberation* cita con mucha gravedad *Por quién doblan las campanas* y *El extranjero,* declarando que ameniza todo con algunos «San Antonio», así como con un libro que encontró en casa de su padre: *Las mujeres de Napoleón* (a quien dice detestar).

Hassine, de catorce años, es un lector ferviente. Lee y se calla, devora la «Ciencia ficción creíble», los *Strange,* los enigmas de la supervivencia, los *Cuentos e Historias del más allá,* de Poe: «Para mí sólo existen los libros acerca de lo "sobrenatural", el resto no me gusta». Quizá sea esa especie de «sobrenatural» lo que buscan otros muchachos sumergiéndose en los folletos «Marabout» que tratan de «artes marciales», de karate, con grandes gestos a falta de grandes palabras. *Olivier* (dieciocho años), el mayor, también gusta de saber cómo se combate según las reglas del arte, pero no dirá fácilmente que busca con fervor conocer la lengua, en los dominios de la historia, de la psicología y de la (verdadera) poesía.

Yasmine (diecinueve años), alta y bella también, disfruta con la poesía que no tiene miedo de las palabras. Guarda un revoltijo que contiene *Les Hauts de Hurlevent* en dos entregas, *Le Journal des sœurs Groult* (ofrecido por la Mme. François), *Don Quijote,* el verdadero, *El arte de amar* de Ovidio y *Dafnis y Cloe* —estos dos últimos a consecuencia de los títulos—. Es

muy aficionada a los dramas psicológicos («la gente está cada vez más loca...») pero detesta las aventuras. Lo abominable, el humor negro, sí, pero lo fantástico y la ciencia ficción no del todo. Lee por lo menos tres libros al mismo tiempo y recuerda sus doce años. «Donde yo estaba antes todas las chicas atravesaban el período Pearl Buck (*La Madre*), el período *Rebeca* y el período Guy des Cars. (Del "engaña-buenas-mujeres", a quien todavía lee por el placer de encontrarlo cada vez más tonto.» *Catherine* (dieciocho años), no menos alta, vive el período «Rusia». Ha devorado una buena cantidad de obras de Dostoievsky y lee *El pabellón del cáncer.* También le atrae la Grecia actual desde que ha leído una biografía de Theodorakis, el exiliado. Lee dos libros a la vez, no más, y siente horror por las novelas policíacas, pero disfruta con las historias fantásticas, así como con *Un hombre verde,* de Kingsley, aconsejada por el Sr. Fred. Por lo general lee tranquilamente las introducciones, es bastante sensible a la cubierta de los libros viejos y se deleita con un libro ya leído. El libro no es suficiente: necesita la presencia tranquilizadora, entre las páginas, del que ya sabe, del que ha doblado o humedecido el papel; como la gente que, a la entrada de los cines, escruta los rostros de los que salen...

Agnès (diecinueve años), casi igual de alta (de estatura), no gusta de los diarios, excepto *Le Monde.* Incluso éste lo lee como una obligación. En lo que toca a los libros, los lee de dos en dos y el segundo está frecuentemente constituido por poemas. Le gusta Egipto (a causa de la nostalgia, del mito de Nefertiti, del tesoro de Tutankamón), Grecia (a causa de Katzantzaki, cuyo *La última tentación* ha leído con delicia, y de quien le gusta la pureza y la frescura del estilo), los cuentos para niños (pero es para contarlos mejor, ya que, dice ella, a fin de cuentas es tan duro inventarlos, realmente), y Maupassant (a quien ama apasionadamente a causa del «estilo») tanto en libro como en las trasposiciones cinematográficas. Pero, casi por encima de todo, lee el diccionario, que es a la literatura lo que la Biblia al pueblo cristiano. Si busca una palabra, encuentra todas las demás y durante una hora se siente feliz de nutrirse y, como los demás, intenta convertirse en ese libro

viviente que está hecho de todas las lecturas, que es la amalgama personal en que los libros leídos se reconstituyen y de donde los demás extraerán, quizás, su materia.

CHRISTINE ESCHENBRENNER

II

AMAR LOS LIBROS CUANDO NO SE SABE LEER

La escuela comarcal de perfeccionamiento de Gonesse en Val d'Oise agrupa a sesenta niños con dificultades escolares bajo diversas etiquetas: débiles leves, caracteriales, disléxicos, retrasados escolares, etc. Todos tienen un denominador común: acusan un muy importante retraso escolar, y especialmente en lectura. Entre nosotros es habitual tener niños de ocho a doce años que todavía no han adquirido el dominio de la lectura y para quienes un aprendizaje sistemático es tanto más incómodo y mal recibido cuanto que todos tienen un pasado escolar más o menos traumatizante, más o menos marcado por fracasos en esta materia. Además, los niños que recibimos provienen en un 98 % de familias desfavorecidas en el plano cultural y social, y a menudo en el plano afectivo. Las familias numerosas son moneda corriente; la cantidad media de hijos por familia es de seis; algunas llegan al máximo de catorce o diecisiete... Más del 50 % de los padres pueden ser considerados casi iletrados; en tres años sólo hemos encontrado tres padres que tuvieran un diploma superior al certificado de estudios. En algunas familias el libro es desconocido e incluso el periódico sólo aparece muy excepcionalmente.

Todo esto podría justificar en gran parte la carencia de estímulo real de los niños frente a la necesidad de saber leer. Pues generalmente no son menos inteligentes que los demás y

se las arreglan muy bien en la vida práctica, sin sentir la necesidad de leer (sólo la escuela les exige este conocimiento). También hemos constatado, en casi todos los casos, sea una inmadurez afectiva, sea un lenguaje restringido e inadecuado para el aprendizaje de la lectura. Algunos niños parecen aprender una segunda lengua en nuestra casa (aun cuando hay muy pocos hijos de inmigrantes). Por eso nos ha parecido necesario crear en el seno del establecimiento un medio de vida suficientemente rico y estimulante al nivel de la lengua hablada y de los mensajes escritos. Hemos establecido una estructura suplementaria, diferente de la clase, pero integrante, sin embargo, de la escuela: el Centro socio-cultural, cuyos objetivos esenciales consisten en hacer que los niños se expresen lo más posible y de todas las maneras que puedan; darles materia para expresarse; aportar una información cultural que en la mayoría de los casos les falta en sus casas; crear situaciones en las que sea necesario leer o escribir. Este núcleo funciona todos los días de clase de 16 h. 30 a 18 h. en los locales de la escuela (al no estar disponible ningún otro lugar).

Hemos tenido que tomar en consideración la frecuentación de la cantina de la escuela, que varía en un porcentaje de la mitad a los dos tercios del efectivo, y la del Centro (80 %) para organizar de manera completamente diferente esos últimos momentos de una larga jornada de estancia en el establecimiento (o sea 9 h 30). Es así cómo, desde la salida de clase, hay una renovación completa del personal: los cuatro maestros son reemplazados por alumnos del liceo y estudiantes que se encargan de pequeños grupos de cuatro a ocho niños en el marco de actividades creadoras: cerámica, dibujo, cocina, foto, danza, trabajos de aguja, esmaltes sobre cobre. Sólo el gimnasio y «la sala grande» pueden acoger de diez a quince niños como máximo. Con el mismo espíritu, el Centro funciona en los talleres, los pasillos, la cantina, pero nunca en las salas de clase propiamente dichas.

Esta organización en pequeños grupos y con animadores jóvenes presenta las siguientes ventajas:

— intercambios verbales más numerosos y más ricos, sea

con el interventor, sea entre los niños, lo que acarrea una mejora al nivel de las relaciones entre los niños;

— una edad intermedia entre la adulta (representada por los padres y los docentes) y la de los niños, lo que tiene como consecuencia un nuevo modo de relación: hay cosas que se pueden decir porque serán escuchadas, porque se está más seguro de que serán comprendidas y de que tendrán menos consecuencias (ejemplo: «¡Cómo he hecho gritar hoy a la directora!»);

— la posibilidad de tener éxito en campos en los que no ha habido todavía experiencias desdichadas.

Después de las 16 h. 30, los niños eligen por sí mismos las actividades que les interesan, sea con la ayuda de cuestionarios, sea inscribiéndose en una ficha junto al animador. Cada día se expone la lista de actividades propuestas con los nombres del preceptor y de los niños que participan en ellas. No faltan, en el seno de cada actividad, ocasiones de emplear de manera «disfrazada» el lenguaje escrito: etiquetar un producto, aplicar una receta de cocina, marcar un objeto con su nombre, reconocerlo, etc. Pero es sobre todo en cantina, llamada «la sala grande», donde encontrará su lugar la lectura en cuanto tal. En efecto, esta sala nos sirve de cantina, de sala de exposiciones (esencialmente de láminas de pintura y lenguaje escrito), de sala biblioteca, discoteca y para los juegos de sociedad (los niños dicen: «Es la sala donde no se hace nada: se lee, se escuchan discos o se juega»).

El propósito de crear una biblioteca para niños no lectores (donde cada niño pase al menos un día por semana) nos ha planteado ciertos problemas. En primer lugar, la elección de los libros. Hacía falta, de una parte, que estuviesen suficientemente ilustrados, y de otra, que los caracteres fuesen suficientemente grandes y que presentaran interés para niños algo mayores que se inician en la lectura. Luego, cómo lograr que los niños quieran servirse de un libro cuando leer representa para ellos un trabajo impuesto, incluso una carga. Nuestras primeras tentativas fracasaron. En un principio los libros sirvieron como proyectiles o «libros de pintarrajeo». Intentamos entonces leer

nosotros mismos historias a los niños, pero pronto advertimos lo inadecuado de nuestro procedimiento: la actividad no tenía ningún interés para ellos, el vocabulario sobrepasaba con mucho su nivel de conocimientos. Dejamos entonces de considerar los libros como instrumentos culturales y nuestra única exigencia fue no dejar que los destruyeran para que, simplemente, formaran parte de su entorno. Por otra parte, muy pronto dejaron de presentar interés para los niños, que preferían los juegos de sociedad o escuchar discos. Entonces se dio en la «sala grande» un fenómeno nuevo: podía escucharse el mismo disco tres o cuatro veces en la misma tarde, durante semanas, hasta que todos conocieran la historia de memoria (Blanca Nieves tuvo un gran éxito). Esa era su manera de construirse un vocabulario. Sólo entonces reaparecieron los libros, cuando se había desvanecido toda agresividad; los niños los utilizaban para mirar las imágenes y comentarlas, o bien para reproducirlas. A esto le llamamos «la higiene del libro».

En las clases la vida continuaba; el aprendizaje de la lectura seguía siendo laborioso pero los niños tenían algo que contar: los incidentes del Centro, las realizaciones que habían hecho en él. Algunos niños, para quienes los conocimientos de lectura eran nuevos y todavía frágiles, intentaban leer el menú durante las horas de las comidas; otros miraban libros ilustrados durante los recreos. Sin embargo, los que habían adquirido la lectura no leían jamás fuera de las clases. Durante dos años la situación se estabilizó en ese estado: coexistencia de las clases y del Centro con una mejora sutil del lenguaje y de las relaciones: se cuenta en clase lo que se hace en el Centro y en el Centro cómo se vive la clase.

Un día un niño preguntó en la cantina si podía coger un libro; luego seguirían los otros, supieran o no leer. Desde entonces, todos los días, una vez la comida terminada y las mesas limpias, todos los niños se precipitan para coger libros o revistas ilustradas. A menudo se reúnen varios para descifrar; a veces uno de ellos lee a los otros; se comenta, se viene a pedir consejo a los maestros. Poco a poco se ha instaurado entre la biblioteca del Centro y las clases un vaivén continuo: es al

mediodía cuando se encuentra la documentación precisa para enriquecer los temas de vida de las clases. Cosa curiosa, esta sesión de lectura de periódicos, de aproximadamente media hora, interesa a todos los niños (excepto a uno que sabe leer). La interrupción obligatoria (porque es necesario ordenar la sala) parece evitar toda monotonía, y con mucha frecuencia son los no-lectores los más asiduos y los que más prolongaciones piden. Por el contrario, en el Centro propiamente dicho hay muy pocos lectores pero hay niños que leen verdaderamente. Sin embargo, en las clases el aprendizaje de la lectura se hace sin resistencia; coger un libro ha pasado a ser una cosa normal, a veces los llevan a casa y a veces los cuentan (esto es mucho más raro). Con ello se ha facilitado la tarea de los maestros. Se ha producido además un hecho nuevo: los libros desaparecen; el libro tiene ahora un valor. Sin embargo, no podemos todavía hacer que todos los alumnos de la escuela manejen la lectura de corrido; pero hay algo cierto: todos saben utilizar un libro (al nivel en que se hallan) y gustan de hacerlo.

En esta tentativa de biblioteca «para todos» el aprendizaje de la lectura no se hace en el Centro, sino en las clases. Nos sirve simplemente para crear una nueva necesidad que no era evidente ni necesaria en esos niños, que frecuentemente carecían de modelo. Sólo la interacción Clase-Cantina-Centro nos ha permitido desdramatizar el aprendizaje de la lectura y superar ciertas desventajas engendradas por caracteres socio-culturales y afectivos. El Centro no es un lugar donde se lee, es un lugar que hace nacer, a través de sus diversas actividades, la necesidad de comunicarse con el otro y que despierta la necesidad de conocimientos. Querer leer significa también querer saber qué dicen los demás.

MICHÈLE PROBOUSSEVITCH

III

BIBLIOTECA ESCOLAR Y CENTRO DE DOCUMENTACION

Existe una gran cantidad de bibliotecas de clase; y al mismo tiempo los maestros han preparado en muchos casos una documentación para uso de los niños. Por el contrario, es más raro que el problema se trate a nivel de la escuela, lo que es un signo más de la existencia de rigurosas barreras entre las clases y la ausencia demasiado general de verdaderos equipos docentes. Por haber vivido durante cuatro años la experiencia del vigésimo distrito de París, considero que ha habido una tentativa interesante en el campo que aquí nos ocupa. (Sólo hablo de lo que se ha hecho —y se sigue haciendo, por lo que sé, bajo formas prácticamente análogas— en la escuela de la calle Le Vau.)

Se impone una primera observación: una biblioteca escolar no es sino un instrumento al servicio de una pedagogía dada. A mi entender, este instrumento no es útil (y no se convierte en indispensable) si no hay, en principio, trabajo de equipo, con todo lo que ello implica en relación con la unidad de objetivos, de continuidad; y si, por otra parte, la finalidad principal de este equipo no es crear todas las condiciones precisas para que deje de plantearse el problema del fracaso (y, en consecuencia, del éxito) de los niños.[4] ¿Cuáles son entonces las bases que permiten establecer una biblioteca-centro de documentación? En primer lugar hay que aclarar el problema de los

4. No hay a este respecto ninguna ilusión pedagógica. Está fuera de duda que no existen actualmente las condiciones (ni social, ni política, ni moralmente) para que cada niño sea ubicado en una situación perfectamente favorable para su crecimiento. Pero también creo que corresponde a los pedagogos hacer presión para que las cosas cambien. Y su primer medio de acción se sitúa al nivel de su clase. La negativa a la aceptación de ideas superadas, a la admisión misma de la idea de fracaso (global), es la primera condición a cumplir.

objetivos que se buscan y que podríamos resumir de la siguiente manera:

a) Desde que el niño entra en la escuela, ponerle en contacto con el documento escrito y hacer nacer en él el deseo y la necesidad de comprenderlo y utilizarlo. Partimos de la idea de que la casi totalidad de los niños *pueden* aprender a leer y que el fracaso en ese campo sólo puede provenir de bloqueos que deben ser eliminados. De ahí la necesidad de un trabajo para conseguir al mismo tiempo desacralizar la lectura, despojarla de ese carácter misterioso y angustiante y provocar la idea de su utilidad. Por esa razón el paso colectivo de los niños por la biblioteca, aún antes de que sepan leer, para que manipulen libros (no importa qué libro, ellos eligen a menudo el más grueso), miren las ilustraciones, etc., son un elemento importante de ese desbloqueo.

b) Generar el respeto por lo escrito en tanto reflejo del pensamiento del otro, pero también el sentido crítico con respecto a ese pensamiento. Por eso pienso que no hay «buenos libros» a priori. Hay libros que se adaptan a una determinada edad. Si su contenido no es aceptable el maestro debe extraer de ellos un beneficio pedagógico sometiendo ese contenido a discusión. De ahí la indispensable relación entre la biblioteca y la actividad de la clase. De ahí también una total ausencia de «censura». La biblioteca escolar debe contener todo lo que un niño pueda tener ante los ojos en un momento u otro, incluso las revistas ilustradas que son, lo queramos o no, su alimento favorito, y algunas de las cuales, como es bien sabido, son muy malas, pero que existen. No es ocultando la mala literatura como conduciremos a los niños hacia la buena, sino despertando su sentido crítico, *enseñándoles* a no absorber sin discutir todo lo que está escrito. Basta con que, bajo el pretexto de la libertad y la confianza en el hombre (y dentro de las posibilidades espontáneas del niño de discernir lo bueno de lo malo), no se haga del uso de la biblioteca una actividad anárquica en la que cada uno hace lo que quiere y como quiere sin otro fin que la búsqueda del placer de leer. Por otra parte, no quiero decir que no deban existir esos momentos de

libertad total de leer. Son, por el contrario, fundamentales. Pero, a mi entender, deben situarse en un marco diferente del de la actividad de la clase en sí.

c) Enseñar al niño a *servirse* del documento. ¿Quién no ha observado que el niño que acude a utilizar un documento no sabe, en principio, hacer otra cosa que copiar lo que está escrito (agregándole sólo algunas faltas de ortografía?) Por ende, se requiere un necesario y difícil aprendizaje en el que se revela indispensable la capacidad del adulto, al igual que el trabajo de los alumnos en equipo. Muchos fracasos —que desalientan bastante rápidamente a los niños —provienen de la utilización «salvaje» de documentos mal adaptados. Por otra parte, debemos decir a este respecto que es extremadamente difícil encontrar documentos hechos por los niños y que se nos ha planteado el problema sin que hayamos podido encontrarle una solución verdaderamente satisfactoria.

La creación de una biblioteca escolar implica también la creación de un *lugar* que no puede ni debe parecerse a los otros lugares de la escuela. Leer significa poder entrar en sí mismo, y por ende estar *en calma,* en un ambiente donde todo esté hecho para que nada pueda distraer la atención.

No podríamos, en un espacio tan reducido, hacer un análisis exhaustivo de varios años de trabajo. Por lo tanto he intentado, a la luz de las dificultades y los éxitos que se han producido, proporcionar al lector cierta cantidad de temas de reflexión deseando que puedan contribuir a devolver a la lectura todo el lugar que le corresponde entre los demás medios de formación de la persona entendiendo que ninguno de esos otros medios puede ni debe sustituirla.

JEAN BARBERET

IV

LAS BIBLIOTECAS Y LA ESCUELA

Nuestra biblioteca municipal[5] festeja este año sus diez años de existencia, con lo que somos una de las más antiguas bibliotecas «Infancia y Juventud» creadas en una BM. Hablo de una biblioteca particular con su encuadre propio y sus actividades de animación alrededor del libro para niños y adolescentes, y no de los «anaqueles para niños» de las bibliotecas de adultos. Cuando, en 1964, se abrió la nueva biblioteca, estábamos convencidos de que el niño debía ponerse en contacto con numerosos libros desde muy joven, y con libros que no fueran los obligatorios para la clase, sino, por el contrario, textos en los que el niño experimentara la alegría de extraer elementos por sí mismo, de buscar, descubrir, soñar; libros cuya variedad y calidad hacen posible que siempre haya uno de su «preferencia». Además, no ignoráis que Bagnolet es la zona más obrera del este de París; y sentíamos responsabilidades especiales con respecto a los hijos de trabajadores que no son «herederos» y que frecuentemente atraviesan dificultades escolares. Hemos constatado con mucha frecuencia que los niños que se comportan con menor habilidad en clase se encuentran «bien» en una biblioteca. A nivel de aprendizaje hemos visto a niños muy retrasados descubrir finalmente allí el valor de un libro, de la lectura. En ese contexto ya no se trata de la herramienta impuesta y engorrosa, sino de un «amigo» personalmente descubierto.

Actividades de animación de la biblioteca

Los niños no sólo acuden a la biblioteca para elegir libros y pedirlos en préstamo, sino también para descubrirlos y apreciarlos mejor. Por ejemplo, todos los miércoles por la mañana, desde las 10 hasta el mediodía, son invitados niños de seis a diez años a «La hora del cuento», en la que se les lee un cuento tradicional, una historia de su gusto o el principio de una historia recientemente publicada. Luego tiene lugar el intercambio de opiniones, el juego, la mímica en torno al tema evocado: los niños tienen la posibilidad de manifestarse en talleres de pintura, modelado, *collage,* recortes, etc. A veces ocurre que los participantes prolongan el trabajo del grupo durante algunas sesiones. Esto permite a veces mostrar a todos los demás lectores de la biblioteca sus realizaciones o invitarlos a acudir a compartir el juego nacido del libro. Eso es, por ejemplo, lo que ha pasado con *Fleur de Lupin,* interpretado en el jardín del Château de l'Étang en 1972.

Pero desde 1964 nos hemos preocupado mucho también de organizar exposiciones o debates sobre el niño y el libro bajo la dirección de educadores (padres y maestros). Por ejemplo: en 1970, una conferencia-debate sobre «La lectura de los niños», con la señora Gratiot-Alphandéry y Geneviève Patte; en 1972, una exposición: «¿La historieta puede ser educativa?»; en 1973, una exposición: «¿Cómo nace un libro para niños?». Sin embargo, quisiera hablar más largamente de la colaboración estrecha, regular, que se ha instaurado entre los diferentes establecimientos escolares de la ciudad y la biblioteca municipal desde 1964.

¿Qué libros conocen los niños?

Es necesario apreciar correctamente toda la extensión de este problema: ¿qué libros *conocen* los niños? El niño es muy solicitado por lo que ve. Ahora bien, lo que él ve en todos nuestros barrios es literatura infantil muy mala: la «Biblioteca Rosa» o «Verde» con textos mutilados, ilustraciones sin relación con la voluntad del autor del texto, papel y caracteres

5. Bagnolet, en la zona este de París.

6. Como en la mayoría de las bibliotecas dedicadas a la animación

vulgares, etc. Sin hablar, naturalmente, del contenido ideológico de esas obras. No hay en todos los alrededores de nuestra escuela ninguna verdadera librería: sólo funcionan algunas distribuidoras. Lo mismo que en las estaciones. Ahora bien, los niños y sus padres no *ven* nunca, ni en esas librerías ni en las estaciones, una obra editada por «L'École des Loisirs», por ejemplo. Eso se ve muy bien en las clases: cuando los maestros piden a los niños que lleven libros para enriquecer la biblioteca de clase, aportan un libro de la «Biblioteca Rosa» o «Verde», y no una obra de las ediciones de «La Farandole» o de «L'École des Loisirs». Lo determinante no es el precio de los libros (frecuentemente no hay una diferencia apreciable), sino la familiarización, es decir, la difusión comercial.

Debemos ver las cosas con realismo: se requiere no menos de un año de contacto amistoso con los niños para hacerles pasar de un tipo de lectura a otro. Ahora bien, en 1973 el 70 % de los 6 000 lectores de la BM tenían menos de dieciocho años. Eso es tremendamente alentador para nosotros. Sin duda es fruto de la animación de nuestras bibliotecas (tenemos cuatro anexos) en pro de los niños y de los jóvenes, pero es también fruto de una prolongada colaboración entre los docentes y nosotros.

Las clases y la biblioteca

En 1964, con el acuerdo entusiasta del inspector departamental de la Educación nacional, Robert Gloton, se intentó una experiencia nueva en la región: hacer venir a los niños durante una hora (*de tiempo escolar*) a la biblioteca cada quince días. Aclaremos que no se trataba de «imponer». Muchos docentes fueron voluntarios y, con veintisiete clases que venían cada quince días, la biblioteca alcanzó muy pronto su punto de saturación en cuanto a la capacidad de acogida. Queríamos proporcionar a los alumnos el hábito y el gusto de la lectura e incitarles a volver solos a la biblioteca.

El comportamiento del niño en la biblioteca es diferente

según su edad. Los cursos elementales descubren la lectura individual; los cursos medios hacen trabajos de grupo sobre un tema documental. Por otra parte, ese trabajo no sólo es útil a los niños, también lo aprovechan los docentes como medio de conocer mejor a sus alumnos: su comportamiento en la biblioteca es a veces diferente del que tienen en clase y suelen poner mucho cuidado y entusiasmo en sus investigaciones. La biblioteca es el lugar privilegiado para el aprendizaje del trabajo personal. «En clase se trabaja más pero menos bien», dicen los niños de sexto del CES, que sienten como un placer el trabajo en la biblioteca, que es «tranquila, grande, limpia y hermosa».

Sean cuales sean los métodos empleados durante el tiempo de presencia en la biblioteca, los fines que se persiguen son estimular al niño, darle la ocasión de leer libremente, de expresarse, pero también de aprender a utilizar un libro, a encontrar respuesta a las preguntas que plantea utilizando los ficheros, las clasificaciones de obras, etc. En 1974 sesenta clases trabajaron regularmente con nosotros. Constatamos la misma reacción en todos: esos niños constituyen la mayoría de los que regresan a la biblioteca. A esas clases primarias que vienen a trabajar de 1 hora a 1 hora y media cada quince días en las tres bibliotecas más cercanas a su grupo escolar, se agregan otras diez clases primarias que utilizan la biblioteca itinerante y casi seiscientos jóvenes de los CES a los que esta última presta sus servicios cada ocho días.

Bibliotecarios y docentes

En un principio nuestras relaciones con los docentes eran del tipo «respetuoso»: nosotros representábamos una capacidad de acogida, un complemento del trabajo que realizaba el cuerpo de docentes. Más tarde nos hemos dado cuenta de que éramos demasiado respetuosos, hemos descubierto que los docentes eran preguntones. Nosotros no habíamos recibido formación que nos preparara para trabajar con niños pequeños, pero ellos estaban muy desprovistos en todo lo que se refiere

precisamente a la literatura infantil, a la edición, la utilización de la imagen, etc. Incluso ahora no es frecuente esta formación en las escuelas normales; de todas maneras hay entre los maestros más antiguos sustitutos que «se han formado sobre la marcha» que viejos maestros.

Toda una serie de preguntas se plantea en este momento entre los bibliotecarios para niños: ¿Podemos sustituir a los docentes? Podemos «retomar» un aprendizaje de la lectura para niños con dificultades a quienes *no se presta la suficiente atención* en la escuela? ¿Podemos incluso ir a la escuela a animar actividades en torno al libro cuando los docentes no lo hacen? Pero no debemos olvidar que, si bien los docentes no han sido formados en la literatura infantil ni en la animación, nosotros no hemos recibido ninguna formación que concierna a la cuestión extremadamente compleja del aprendizaje de la lectura. La política consistente en sustituirse los unos a los otros para cubrir las lagunas de su formación nunca me ha parecido justa. Más vale formar docentes y bibliotecarios para niños. La cuestión de sus relaciones debe plantearse en términos de complementariedad de competencias específicas, lo que implica naturalmente una colaboración, un trabajo de equipo. Los bibliotecarios sufren por su aislamiento. ¿Han pensado los docentes en incluir a los bibliotecarios en los equipos educativos que desean crear en los establecimientos escolares?

Los ayuntamientos y el Estado

Volvamos a nuestra experiencia de trabajo de las clases *en* la biblioteca municipal. Ya no somos los únicos; cada vez se encuentran más ejemplos de colaboración regular, en especial en los suburbios obreros. Tales experiencias sólo pueden realizarse con una gran posibilidad de elección de libros. En Bagnolet, entre la biblioteca central «Infancia y Juventud» y los anexos, hay aproximadamente doce mil libros a disposición de los niños. La ciudad hace verdaderamente todo lo que puede y aporta 21 francos por habitante y año para el conjunto de

la BM. Pero mientras las experiencias de que he hablado demuestran la utilidad indiscutible de una biblioteca al servicio de la escuela, el Estado no participa en el funcionamiento de estas bibliotecas especializadas, que están totalmente a cargo de las comunidades. La Educación Nacional nos ha dado una biblioteca itinerante, pero la ciudad invierte 70 000 francos anuales en la adquisición de libros. En 1968 el Primer Ministro declaraba: «En Francia está todo por hacer en relación con el desarrollo de la lectura pública». Se habían tomado decisiones, iban a desbloquearse recursos del Estado, había que compensar el retraso. No olvidemos que, en materia de bibliotecas, somos el último país de Europa y estamos después de España. ¿Dónde estamos en la actualidad? Las ciudades han realizado esfuerzos considerables: el 93 % de las cargas de las bibliotecas municipales es asumido por las ciudades. La ayuda financiera tan esperada no ha sido concretada por el Estado. Las subvenciones de funcionamiento son irrisorias en relación con la carga de los agobiados ayuntamientos. Es necesario que el Estado, es decir, el Ministerio de Educación nacional, se encargue de toda la red de bibliotecas al servicio de la escuela.

En los establecimientos primarios no existen verdaderas bibliotecas. El decreto de 1915, que hacía obligatoria la institución de una biblioteca en todos los establecimientos primarios, jamás ha sido aplicado. Se puede decir que, en 1967, el 80 % de las escuelas estaban efectivamente dotadas de una biblioteca, pero en el 68 % de los casos se trataba de una biblioteca de clase constituida generalmente con lo que aportan los niños (y esencialmente, como ya he dicho, de malas colecciones) y con algunas donaciones. En el mejor de los casos, la caja de la cooperativa de clase la subvenía en cierta medida. Algunos directores de establecimiento centralizan una pequeña biblioteca con documentos haciendo prodigios dado el monto de su propio presupuesto. Por lo tanto, podemos decir que no existen verdaderas bibliotecas en los establecimientos primarios. ¡Es, desde todo punto de vista, muy lamentable!

He aquí que, con escasas diferencias, la situación es la misma en el secundario: el 15 % de las escuelas secundarias dis-

ponen de una biblioteca central. Es cierto que los CES que se han construido desde 1968 han sido dotados de una biblioteca, pero conozco uno de ellos que, si bien dispone de 1 000 m^2 para la biblioteca, sólo contiene 100 libros, o sea, el equivalente de una estantería y media. Y una de las grandes preocupaciones de los archiveros-documentalistas es ésta: ¿qué hacer para tener libros gratuitos? Además, la situación de esos archiveros de las bibliotecas de los nuevos CES es escandalosa. Se reclutan licenciados de todas las disciplinas como auxiliares, sin perspectiva de titulación, y se les forma en *cinco* días. ¡Cinco días! Este año, por respeto a la función, hemos rehusado tomar archiveros y participar en ese simulacro. Ese trabajo exige una competencia y una formación. De hecho, todo está por hacer, tanto en el secundario como en la primaria.

A nivel del primario hay largas discusiones en marcha: ¿Son necesarias verdaderas bibliotecas de grupo escolar? ¿Son necesarias bibliotecas municipales cercanas a la escuela y que asuman esta función? Algunos piensan que la segunda solución presenta una doble ventaja porque: 1.°) se sale del medio escolar y ésta se convierte en una de las actividades del tercer tiempo pedagógico; 2.°) en un local que no pertenece a la escuela nada está vinculado con el éxito o el fracaso escolar y siempre se podrá volver allí más tarde, al haber aprendido de muy jóvenes el camino.

Sean cuales sean las soluciones que se adopten, el Estado deberá encargarse de la construcción, equipamiento, formación y salarios del personal especializado. Ahora bien, el VI Plan, que precisaba el interés de esos equipamientos, se ha mantenido más que vago en los aspectos financieros. Se trata de un esfuerzo *sin precedentes* que los ayuntamientos no tienen que asumir solos. La democratización exige ese precio.

Declaraciones de JOSETTE DUMEIX, recogidas por J. JOLIBERT

V

CREAR LAS CONDICIONES MATERIALES EN LOS CENTROS DE VACACIONES

JOSETTE JOLIBERT: En los centros de vacaciones, colonias o campos de adolescentes, los jóvenes están especialmente disponibles para esa actividad que es la lectura. Los CEMEA han consagrado una atención sostenida al asunto tanto en sus estadios de formación de preceptores o de directores como en su revista *Vers l'Éducation Nouvelle.*[7] Se ha hecho todo un trabajo de información y de reflexión, en el marco de sus actividades, sobre los libros para niños,[8] su contenido, la relación entre el libro y las demás formas de expresión, etc. Yo quisiera que nuestra conversación girara en torno a otro aspecto. ¿cómo facilitar el contacto entre el libro y el niño?

AIMÉ TAILLEU: Lo importante es crear las condiciones psicológicas, pero también materiales, que incitan al niño a aproximarse a los libros y a leer, a practicar esa actividad que es la lectura. Nos ha parecido que, con mucha frecuencia, ésta no se comprendía bien, y que se la rodeaba de cierta aureola y de cierta administración que, de hecho, implantan una pantalla entre los niños y el libro.

Quisiera recordar un hecho que nos ha hecho reflexionar. En una colonia que yo dirigí hace varios años quisimos hacer una presentación cuidadosa del pequeño caudal de libros de que disponía la colonia. Y luego, presionados por el tiempo y otras urgencias, nos encontramos en la situación de dejar la

7. En el índice general de los artículos aparecidos en *Vers l'Éducation Nouvelle* entre 1946 y 1966 hay más de una cincuentena de artículos consagrados a la lectura. Además, una crónica regular de presentación de libros para niños está garantizada por Mathilde Leriche.
8. *Cf.* Marion Durand, «Le jeune enfant et le livre», en *Vers l'Education Nouvelle,* n.° 267, noviembre de 1972, e Isabelle Jan, «L'Idéologie dans le roman pour enfants», en *ibid,* n.° 272-73, mayo-junio de 1973.

caja de libros tal como estaba en medio de los niños. Estos pertenecían a un medio compuesto en su mitad por obreros agrícolas y en la otra mitad por obreros industriales. Pues bien, nos dimos cuenta de que para ellos el hecho de no ser obligados a entrar a una habitación especial, a elegir, a llenar una ficha, sino por el contrario tener los libros allí, a su disposición, favorecía en definitiva la lectura. Algunos sólo han cogido un libro, pero lo han conservado con ellos, lo han colocado bajo su almohada y lo han leído de cabo a rabo.

A partir de ahí, nos dijimos que las presentaciones bien cuidadas y muy ordenadas quizás no siempre fueran convenientes. No digo que no haya que hacerlo, sino que no debemos perder de vista que lo esencial es la actividad de los niños, sus mismas lecturas, y no la presentación de una bella biblioteca. Se dice a menudo que hay que ejercer un control para conservar el fondo de libros, para que no se pierdan ni se estropeen. En la colonia de que he hablado hubo en dos meses una sola pérdida. Eso debe achacarse a la vida de conjunto de la colonia, donde intentamos crear una vida colectiva tal que se tuviese cuidado con todo el material.

En las colectividades casi siempre que se piensa en lectura se piensa en biblioteca. Pero la lectura es, en primer lugar, la actividad que se propone a los niños. En efecto ¿cuáles son nuestros objetivos? Lo que deseamos es salir al encuentro de cierta «pereza» de los niños provocada o mantenida por sus condiciones de vida; que los niños encuentren o conserven el gusto por la lectura y tengan la posibilidad efectiva de leer. Dicho de otra manera, lo que nos interesa es la modificación del niño, y no el objeto-libro en sí mismo.

JOSETTE JOLIBERT: ¿Qué consecuencias tienen esos objetivos sobre la organización de las actividades?

AIMÉ TAILLEU: Lo que nos parece interesante, en especial en el marco de la colonia de vacaciones, es que los lugares de actividades no se mantengan fijos, determinados de una vez por todas para la jornada o para la duración de la colonia. Por

ejemplo, una caja acondicionada (o un lindo capazo) con libros bien presentados, no demasiado pesada y lo bastante sólida como para poderla transportar del interior al exterior según los deseos que se tengan y el tiempo que haga, nos parece infinitamente más interesante que una biblioteca. Desde luego, se trata en este punto de una cuestión de medios, pero más aún de una cuestión de utilización de los medios de que se dispone.

Para los más pequeños una estera o un almohadón sobre el piso, un colchón cubierto por una tela de yute con sencillas señales para la ordenación y presentación de los libros resolverán el problema. Lo esencial es que todos los colores de las cubiertas de los álbumes estén a su disposición, que no estén camuflados, que los niños tengan la posibilidad de hojearlos aun cuando ello provoque un poco de desorden, aunque se doblen algunas páginas. Hay que desconfiar del «respeto» al libro: es una noción que interfiere si se convierte en un fin en sí y que impide trabar conocimiento con el libro. Se puede muy bien llegar al respeto por el libro pasando por una manipulación de ese libro, aunque sea algo «desordenada». Por lo tanto, para los pequeños cosas muy simples, un lugar donde se esté bien, donde puedan estirarse o tenderse boca abajo y donde puedan tocar fácilmente los libros. Para los mayores valen los mismos principios, pero llegamos a la circunstancia de que un grupo de mayores se haga cargo de la disposición material y de la presentación: tal libro, cuyo título no es atractivo, puede volverse seductor si dos o tres adolescentes exponen a sus compañeros, bajo diversas formas, lo que tiene dentro.

O sea, al mismo tiempo acondicionamientos simples, «rincones» donde uno se sienta bien (por ejemplo, una cuerda fijada en el exterior entre dos leños, que servirá de respaldo y a donde se acudirá de a dos o tres) y, para los libros, algo móvil, transportable. Así, ya no existe *la* biblioteca, sino los múltiples lugares donde se pueden encontrar libros relacionados con distintos tipos de actividades o en grupos para diferentes edades. Para las actividades manuales o la observación de la naturaleza, por ejemplo, es importante tener a mano un

libro técnico (y lupas, por otra parte). Leer una obra técnica *también* es leer; no hay razón para que sólo los cuentos o las novelas tengan derecho al noble nombre de lectura. Es necesario dividir los distintos grupos con el fin de que un fondo de biblioteca no sirva a más de treinta o cuarenta niños (esos fondos mismos deben estar repartidos entre volúmenes de disposición organizada o de transporte, o ambos, en grupos más restringidos). Además, nos parece menos interesante tener cien títulos diferentes que tener menos pero en varios ejemplares; eso evita que se inmovilice un libro en manos de un solo niño si éste necesita un mes (caso límite) para leerlo; y también permite intercambios y actividades entre niños que leen el mismo libro.

Para resumir, diría que nos preocupa llevar el libro hasta el niño, convertirlo verdaderamente en un medio puesto entre las manos del usuario, y no obligarlo a plegarse, a adaptarse para acceder al libro. Hablo aquí de los centros de vacaciones; sería necesario examinar con más profundidad lo que llegarían a ser estos principios en un contexto diferente. En todo caso, no implica medios lujosos como mobiliario especial, etc.

JOSETTE JOLIBERT: Se os podría acusar, cuando habláis de utilizar los medios accesibles (ladrillos, tablas, asientos, colchones, es decir, lo que se puede encontrar en toda casa que reciba colectividades de niños) de hacer el juego al subequipamiento y la falta de medios.

AIMÉ TAILLEU: No hay que mezclar los planos. La comodidad de los niños supone medios que reivindicamos, pero no se puede eludir la cuestión de la utilización creativa de los medios de que disponemos. En ese sentido, un colchón que cambia de función, recubierto de una tela de yute, contribuirá más a «crear el clima» propicio para la lectura, para los niños, que una mesa de refectorio de formica nueva. De todas maneras, material flexible y móvil a voluntad de los usuarios supone un principio de equipamiento, un material de base de buena calidad: tablas, ladrillos, cañizos, bloques de madera,

telas, correas, esteras, cuerdas, espuma de nylon, etc. La comodidad resulta de la adaptación o de la adaptabilidad (en calidad y cantidad) de este equipamiento a su utilización. Como para la mayoría de las actividades cuanto menos especializado es un material, más se presta a múltiples utilizaciones que facilitan la actividad misma. Eso es lo que he querido decir.

Entrevista entre AIMÉ TAILLEU y JOSETTE JOLIBERT

Bibliografía

1. LITERATURA PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD[1]

Obras generales:

A. Brauner, *Nos livres d'enfants ont menti,* Ed. Sabri, 1951.
Un análisis de la literatura infantil, de sus temas, de su papel en el condicionamiento de los jóvenes.

Henriette Clément, *Les Livres qu'ils aiment,* Éditions de l'École, París, 1966.
Investigación junto a los jóvenes lectores de la Biblioteca para todos.

Janine Despinette, *Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui,* colección «E3», n.º 21, Casterman, París, 1972.
Uno de los mejores críticos de libros para niños transmite su experiencia.

Jacqueline y Raoul Dubois, *À la découverte des jeunes lecteurs,* Éditions de l'ORTF, 1961.
Una encuesta acerca de los gustos y estímulos de los jóvenes lectores por el canal de la emisión de Monique Bermond y Roger Boquié.

Denise Escarpit, *Les Exigences de l'image,* colección «Lecture en liberté», Magnard, París, 1974.
Informe de los trabajos del Coloquio de Bordeaux sobre el papel de la ilustración en los libros infantiles.

Pierre Gamarra: *La Lecture: pour quoi faire? Le livre et l'en-*

1. Esta bibliografía ha sido establecida por Jacqueline y Raoul Dubois.

fant, colección «Orientations/E3», Casterman, París, 1974. Un escritor, cuyos numerosos libros para niños son ampliamente difundidos, nos muestra su concepción del libro y de la lectura.

Paul Hazard, *Les Livres, les enfants et les hommes,* Hatier-Boivin, 1934 (reedición de 1967).
Un brillante ensayo sobre la comparación de las literaturas de diversos países.

Isabelle Jan, *Essai sur la littérature enfantine,* Éditions Ouvrières, París, 1969.
Un excelente ensayo que pone en tela de juicio sin vacilar algunas ideas tópicas sobre la literatura juvenil.

Marie Lahy-Hollebecque, *Les Charmeurs d'enfants,* Baudinière, 1928. Lamentablemente, sólo puede ser consultado en bibliotecas.

Marie Thérèse Latzarus, *La Littérature pour enfants dans la seconde moitié du XIX*[e] *siècle,* PUF, París, 1923.
Como el precedente, sólo se encuentra en bibliotecas.

André Mareuil, *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui,* Flammarion, París, 1971.
Estudio serio y documentado sobre las relaciones de los niños y de los adolescentes con el libro y la lectura.

Natha Caputo, *De quatre à quinze ans,* editado por la revista *L'École et la Nation,* 1967.
Si bien las selecciones contienen páginas de obras no reeditadas o agotadas, las páginas generales siguen siendo uno de los más preciosos documentos sobre la literatura juvenil.

Marc Soriano, *Guide de littérature enfantine,* Flammarion, 1959. Sólo disponible en bibliotecas.

Marc Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse,* Flammarion, 1975.

Marguerite Verot, *Les Enfants et les livres,* Éditions Sabri, 1954. Investigación acerca de los niños; estudio sobre sus lecturas y sus libros.

Les Livres pour Enfants (colectivo), Éditions Ouvrières, París, 1973. Un conjunto de problemas planteados por la literatura infantil y su función.

Les Livres pour Enfants, número especial de la revista *Enfance,* 1956. Una recopilación de documentos cuyo interés no ha disminuido.

Obras de carácter pedagógico:

Monique Bermond y Roger Bocquié, *Le Livre, ouverture sur la vie,* colección «Lecture en Liberté», Magnard, París, 1972. Una serie de informaciones y elaboración de un método pedagógico de discusión e intercambios a la luz de la práctica de la emisión «Le Livre, ouverture sur la vie».

Claude Bron, *Lire en classe, colección* «Lecture en Liberté», Magnard, París, 1971.
Los métodos de utilización del libro en clase, aplicados en el cantón de Neuchâtel (Suiza).

Claude Bron, *Romanciers choisis pour l'enfance et la jeunesse,* Hatier, París, 1972.

Christian Grenier, *Jeunesse et science-fiction,* colección «Lecture en Liberté», Magnard, París, 1972.
Un estudio general de una selección de obras por un docente que es al mismo tiempo escritor de ciencia ficción.

Jacqueline Held (presentado por), *Le Centre culturel et la lecture des enfants,* colección «Lecture en Liberté», Magnard, París, 1974.
La animación de la lectura a nivel escolar con la colaboración de docentes y del Centro cultural comunal de Saint-Pierre-les-Corps: las realizaciones, las obras estudiadas, las técnicas empleadas.

Le Livre dans la cité, colección «Lecture en Liberté», Magnard, París, 1973.
Cómo, gracias a la creación de Centros de entretenimiento-biblioteca, el libro se ha convertido verdaderamente en una presencia en la ciudad. Son los métodos pedagógicos y el balance del trabajo efectuado en Saint-Cyr-l'École.

Revistas:

Bulletin d'analyses de livres pour la jeunesse, «La Joie par les Livres».
Livres Jeunes Aujourd'hui, Bibliothèques pour tous.
Livre Service Jeunesse (bajo la responsabilidad de Germaine Finifter). Padres de alumnos de la escuela Decroly.
Une année de lecture (bajo la responsabilidad de Jacqueline y Raoul Dubois), Francs y Franches Camarades.

Secciones habituales:
L'École des Parents (Monique Bermond).
L'École et la Nation (Bernard Épin).
Le Français aujourd'hui (Paul Lidsky).
Les Livres, INRDP (informes de la Commission des livres).
Loisir-Jeunes (Janine Despinette).
Vers l'Éducation Nouvelle (Mathilde Leriche), CEMEA.

Selecciones (realizadas por colectivos de crítica especializados).

Sélection annuelle Lire, editada por el servicio de relaciones públicas del Sindicato Nacional de editores, París.
Sélection annuelle Loisirs-Jeunes (atrae la atención sobre los títulos importantes concediéndoles un «diploma»).
Sélection annuelle JLP (Jeunes Lectures Promotion) (70 títulos considerados como importantes, clasificados por edad y por género).

Bibliografías:

Jacqueline y Raoul Dubois, *Bibliographie Presse, Littérature, Enfance et Jeunesse,* tomo I (hasta 1968).
Número especial de la revista *Ciné Jeunes,* 401, calle de los Pyrénées, 75020, París.

II. LA PRENSA INFANTIL [2]

Jacqueline y Raoul Dubois, *Journaux et illustrés,* Gamma, París, 1970.
Jacqueline y Raoul Dubois, *La Presse enfantine française,* H. Messeiler, 1964.
P. Fouilhe, *Journaux d'enfants, journaux pour rire,* CAP, 1955.
Émile Guérin, *Tout sur la presse enfantine,* Bonne Presse, París, 1958.
Mathilde Leriche, *Les Périodiques français pour enfants,* Revue du Livre et des Bibliothèques, 1935.
Les Journaux pour enfants, número especial de la revista *Enfance,* 1953.

III. LA LITERATURA Y LA ENSEÑANZA DEL FRANCES [3]

Textos de orientación fundamentales:

Plan de rénovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire, INRDP, 1969.
Ha sido editada una edición no censurada por la FEN, 10 rue de Solférino, 75007, París.
Le Manifeste de Charbonnières, AFEF, 1969, número especial de la revista *Le Français aujourd'hui.*

Obras:

Pierre Barberis, *Lectures du réel,* Éditions Sociales, París, 1973.
Nicole Gueunier (bajo la responsabilidad de), *Lecture de textes et enseignement du français,* colección «F», Hachette, París, 1974 (esencialmente en el primer ciclo).

2. Establecida por Josette Jolibert.
3. Establecida por Josette Jolibert (ver. p. 209).

France Vernier, *L'Écriture et les textes,* Éditions Sociales, París, 1974.

Revistas:

BREF, de la universidad de Tours, editada por Larousse, París.
Le français aujourd'hui y sus suplementos pedagógicos, AFEF, 1, avenue Léon Journault, 92310, Sèvres.
Pratiques (Théorie, pratique, pédagogie), realizada por y para docentes de francés en el secundario. 2 bis, rue des Bénédictins, 57000, Metz.

Coloquios de Cluny:

Cluny I: Littérature et lingüistique.
Cluny II: Littérature et idéologie, números especiales de la revista *La Nouvelle Critique.*

IV. HISTORIETA, PUBLICIDAD, CARTEL[4]

El cartel:

F. Enel, *L'Affiche. Fonctions, langage, rhétorique,* colección «Médium», Mame, París.

La historieta:

Gérard Blanchard, *La Bande dessinée,* colección «Marabout Université», Ed. Gérard, Bruselas, 1969.
Didier Convard y Serge Saint-Michel, *Le Français et la bande dessinée,* Nathan, París.

4. Establecida por Josette Jolibert.

P. Fresnault Desruelles, *Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression,* Bordas, París, 1972.
P. Fresnault Desruelles, «Servir ou se servir de la bande dessinée», en Nicole Geunier, *Lecture de textes et enseignement du français,* Hachette, París, 1974.
Francis Lacassin, *Pour un neuvième art: la bande dessinée,* colección «10/18», Union Géneral d'Editions, París, 1971.
Antoine Roux, *La Bande dessinée peut être éducative,* Éditions de l'École, París, 1970.
«La Bande Dessinée à l'école», en *Dialogue* n.° 14, GFEN, París.

Publicidad:

J. M. Adam, *Lingüistique et discours littéraire,* colección «L», Larousse, París.
J. M. Adam, «Vers une typologie du discours: l'exemple du texte littéraire», en el suplemento n.° 26 de la revista *Le français aujourd'hui.*
A. Jamet, «Étude d'un texte publicitaire», en *BREF,* junio de 1972.
R. Kochman, «Le briquet nommé Typhon», en Nicole Geunier, *Lecture de textes et enseignement du français,* Hachette, París, 1974.

V. INFORMES DE ACTIVIDADES EN BIBLIOTECAS

«Accueil et animation à la bibliothèque», en *Bulletin d'analyses de livres pour la jeunesse,* n.° 34, «La Joie par les Livres».
«Activités dans les bibliothèques d'enfants», en *ibid,* n.° 15.
«La Bibliothèque de l'Heure Joyeuse», en *ibid,* n.° 16.
«La Lecture, l'école primaire, la bibliothèque», en *ibid,* n°. 33.
«Une bibliothèque dans une école maternelle», en *ibid,* n°. 41.

Para las experiencias originales y muy ricas en perspectivas de los *Centres culturels et de loisirs,* remitirse a: *Le Livre dans*

la cité y *Le Centre culturel et la lecture des enfants* (ver referencia bibliográfica completa en pág. 332).

VI. PROBLEMAS DE ADOLESCENCIA Y CRISIS DE LA LECTURA[5]

Georges Devereux, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Gallimard, NRF, París, 1971.

Erick H. Erickson, *Adolescence et crise. La quête d'identité*, trad. del inglés, Flammarion, París, 1972.

Odette Lévy-Bruhl, «Les Adolescents et la lecture», en la revista *Enfance*, noviembre-diciembre 1957.

André Mareuil, *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*, Flammarion, París, 1971.

Gérard Mendel, *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, París, 1972.

Marc Soriano, *La littérature pour la jeunesse. Courants et problèmes*, Flammarion, París, 1974.

René Zazzo, *Conduites et conscience*, Delachaux y Niestlé, París-Neuchâtel, 1970 (2 vol.).

L'Adolescence, número especial de la revista *Enfance*, septiembre-diciembre 1958 (obra colectiva con la colaboración de Wallon, Debesse, etc., con abundante bibliografía).

5. Proporcionada por Marc Soriano en anexo a su contribución (ver págs. 52-61).

SIGLAS UTILIZADAS EN EL LIBRO

AFEF	Association française des enseignants de français.
BM	Bibliothèque municipale.
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle.
CDDP	Centre départamental de documentation pédagogique.
CDLP	Centre de diffusion du livre et de la presse.
CE	Cours élémentaire.
CM	Cours moyen.
CEMEA	Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.
CES	Collège d'enseignement secondaire.
CET	Collège d'enseignement technique.
CP	Cours préparatoire.
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage.
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique.
CRESAS	Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.
CRILJ	Centre de recherches et d'informations sur la littérature pour la jeunesse.
FEN	Fédération de l'Éducation nationale.
GAPP	Groupe d'aide psychopédagogique.
GFEN	Groupe français d'Éducation nouvelle.
IFOP	Institut français d'opinion publique.
INRDP	Institut national de recherche et de documentation pédagogique.
OCDL	Office central de librairie.
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège.
PPN	Classe pré-professionnelle de niveau.
SES	Section d'enseignement spécialisé.

¿Muerte del libro? El cortejo es numeroso y largo el discurso fúnebre. Se nos asegura que la palabra escrita no tiene destino. La "civilización de Gutenberg" deja paso a la civilización de la imagen.

Sin embargo, nunca los editores han ofrecido a los lectores una cantidad tan enorme y variada de libros.

Se edita más que nunca, aunque también es verdad que se lee menos que nunca. ¿Quién lee? Una minoría de minorías. Este libro, creado por el Grupo Francés de Educación Nueva, se propone ampliar el círculo. No sólo los analfabetos no saben leer, tampoco saben leer los que ignoran las claves de la comunicación imprescindibles para que la lectura se convierta en un diálogo vivo.

El equipo de pedagogos franceses indaga los motivos que alejan del libro a tantos lectores y propone medios concretos para recuperar, a través de una nueva educación, el poder y el placer de leer.

Esta obra es una herramienta de trabajo imprescindible para los educadores. Sus autores han logrado lo que se proponían: desarrollar un sistema de estímulos para que el niño redescubra, en la lectura, la creación de un espacio de encuentro con el mundo.

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN Renovación pedagógica 3
J. Jolibert y R. Gloton
El poder de leer



213103

gedisa
editorial